

DIE PFADABHÄNGIGE ENTWICKLUNG IM SCHWEIZERISCHEN BILDUNGSWESEN

Der Einfluss des Kulturkampfes auf das Zentralschweizer Bildungssystem, 1882 bis heute

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Judith Patricia Arnold

von Unterschächen/UR

Angenommen im Herbstsemester 2012 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Volker Bornschier (Referent)
und Herrn Prof. Dr. Lucien Criblez (Korreferent)

Steinen, März 2013

Inhalt

1	Einleitung	10
2	Das Pfadabhängigkeitstheorem als Analysegrundlage	18
2.1	Entstehung des Pfadabhängigkeitskonzepts.....	20
2.1.1	Pfadabhängigkeit in der Wirtschaftsmathematik	20
2.1.2	Pfadabhängigkeit in der Technikgeschichte.....	22
2.2	Übertragung des Pfadabhängigkeitskonzepts auf Gesellschaften.....	24
2.2.1	Institutionen.....	24
2.2.2	Organisationen	28
2.2.3	Reproduktion und gradueller Wandel im Kontext von Pfadabhängigkeit	30
2.2.4	Zusammenfassung	31
2.3	Die sozialwissenschaftliche Erweiterung des Pfadabhängigkeitskonzepts.....	32
2.3.1	Die drei Phasen pfadabhängiger Prozesse.....	32
2.3.2	Selbstverstärkende und pfadstabilisierende Prozesse.....	35
2.3.3	Institutionellen Wandel und Pfadende	38
2.3.4	Zusammenfassung	41
2.4	Kritik am Pfadabhängigkeitskonzept	42
2.5	Fazit: Zentrale Merkmale des Pfadabhängigkeitstheorems	44
3	Pfadabhängige Entwicklung im zentral schweizerischen Bildungswesen.....	48
3.1	Vorgeschichte: Von der Reformation bis zur Bundesverfassung von 1848	51
3.2	Ausgangskonstellation: BV 1874 und Schulvogtreferendum 1882	59
3.3	Die Reproduktionsperiode	71
3.3.1	Erste Phase der Reproduktion 1882 – 1960er: Reproduktion im Geiste des Kulturkampfs.....	73
3.3.2	Übergang von der ersten zur zweiten Reproduktionsphase: Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen.....	84
3.3.3	Zweite Phase der Reproduktion 1970er bis 2000: Kontinuität nach dem Wegfallen ursprünglicher Gründe für die Pfadwahl.....	86
3.4	Schlussperiode: Pfadende nach der Jahrtausendwende	93
4	Chancengleichheit im Bildungssystem als Grundlage für die Untersuchung des Endes des katholisch-konservativen Pfades.....	97
4.1	Chancengleichheit und die Entwicklung moderner Bildungssysteme	98
4.2	Chancengleichheit und Konfession	103
4.3	Theoretische Konzepte von Chancengleichheit.....	105
4.4	Fazit, offene Fragen und Hypothesen	107
5	Empirischer Blick auf das Pfadende vor dem Hintergrund von Chancengleichheit im Bildungssystem.....	110

5.1	Datenbasis und Methode	110
5.1.1	Datenbasis	111
5.1.2	Methode.....	120
5.2	Konzeptualisierung und Beschreibung der Variablen	123
5.2.1	Abhängige Variable: Besuch eines Gymnasiums auf der Sekundarstufe II.....	125
5.2.2	Determinanten von Chancengleichheit für die Untersuchung des Pfadendes....	132
5.2.3	Kontrollvariablen für die Untersuchung des Pfadendes.....	152
5.3	Multivariate Analysen zum Pfadende.....	167
5.3.1	Regressionsmodelle zur Untersuchung des Pfadendes mit den Determinanten zur Chancengleichheit	171
5.3.2	Logistische Regressionsmodelle mit Determinanten und Kontrollvariablen.....	176
6	Diskussion und Ausblick.....	185
7	Anhang.....	191
7.1	Abbildungen	191
7.2	Tabellen.....	197
8	Literaturverzeichnis	205
9	Abstract	218
10	Lebenslauf	220

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aus einer ursprünglich zufälligen Konstellation entstehen stabile Reproduktionsprozesse	33
Abbildung 2: Periodisierung pfadabhängiger Entwicklungsverläufe.....	45
Abbildung 3: Sequenzierung der Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems von 1882 bis heute	49
Abbildung 4: Überlappung der internationalen und der nationalen Stichprobe	113
Abbildung 5: Jugendliche, die 2000 keine Angaben zur Ausbildung auf Sek-II-Stufe machten*	129
Abbildung 6: Jugendliche, die 2006 keine Angaben zur Ausbildung auf Sekundarstufe II machten*	130
Abbildung 7: Wannenmodell zu katholisch-konservativ und Bildungsungleichheit	136
Abbildung 8: Maturitätsquoten Zentralschweiz und gesamte Schweiz von 1980 bis 2010	144
Abbildung 9: Anteil 8. Klässler pro Schultyp auf Sekundarstufe 1. Stadt - Land- Unterschied nach MS-Regionen.....	149
Abbildung 10: gymnasiale Maturitätsquote nach Grossregion 1980-2005	152
Abbildung 11: gewählter Schultyp auf Sekundarstufe II nach Sprachregion - Vergleich der Stichproben von PISA 2000 und 2006	154
Abbildung 12: Gymnasiale Maturitätsquote nach Kanton 2003 und 2009	155
Abbildung 13: Frühzeitige Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Nationalität	158
Abbildung 14: Besuchter Schultyp auf Sekundarstufe II nach kultureller Herkunft.....	159
Abbildung 15: Leseleistung * Besuch eines Gymnasiums auf Sek-II-Stufe im Jahr 2000	162
Abbildung 16: Leseleistung * Besuch eines Gymnasiums auf Sek-II-Stufe im Jahr 2006	162
Abbildung 17: Das Bildungssystem der Schweiz	191
Abbildung 18: Mahoneys Typologie der pfadabhängigen Erklärungen von institutioneller Reproduktion	192
Abbildung 19: Fragestellung 2000/ 2006 zur abhängigen Variablen.....	193
Abbildung 20: Gymnasiale Maturitätsquote Zentralschweiz und gesamte Schweiz 1980 - 2010 im Vergleich	194
Abbildung 21: Gymnasiale Maturitätsquote nach Kanton 1980 - 2010.....	195
Abbildung 22: Gymnasiale Maturitätsquote 2000-2010 nach Kantonen	196

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über verschiedene Reproduktionstypen.....	46
Tabelle 2: Situation der Unterrichtspflicht nach Kantonen Ende 19. Jh. und 1946.....	75
Tabelle 3: Abstimmungsergebnisse nach Kantonen: Schulvogtreferendum von 1882 und Änderung der Bundesverfassung betreffend das Bildungswesen 1973	87
Tabelle 4: Jugendliche aus der Zentralschweiz in den PISA-Stichproben von 2000 und 2006	115
Tabelle 5: katholisch-konservative Herkunft und liberale Herkunft in Stichprobe und Population.....	118
Tabelle 6: Spannbreite der HISEI-Quartile in den Datensätzen von 2000 und 2006.....	118
Tabelle 7: Vergleich der Stichproben-Anteile 2000 und 2006 nach Grösse des Schulorts ...	119
Tabelle 8: Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Prozent.....	128
Tabelle 9: Univariate Verteilung der Variable zur katholisch-konservativen Prägung	137
Tabelle 10: Durchschnittlicher HISEI-Wert nach Region und Jahr.....	140
Tabelle 11: Unterteilung des HISEI gemäss Rohlfs:	141
Tabelle 12: 2000 Soziale Herkunft * Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II nach HISEI in 3 Klassen.....	142
Tabelle 13: 2006: Soziale Herkunft * Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II nach HISEI in 3 Klassen.....	142
Tabelle 14: Besuch eines Gymnasiums * Grösse des Schulorts	148
Tabelle 15: Leseleistung * Wahl eines Gymnasiums in den Untersuchungsjahren 2000 und 2006 im Vergleich.....	161
Tabelle 16: Besuchter Schultyp auf Sekundarstufe I 2000 und 2006	165
Tabelle 17: Grundmodelle 2000 und 2006 im Vergleich.....	174
Tabelle 18: Endmodell 2000 und 2006 im Vergleich	181
Tabelle 19: Stichprobe von PISA 2000 nach Sprachregion.....	197
Tabelle 20: Voraussichtliche Ausbildung auf Sekundarstufe II.....	198
Tabelle 21: HISEI * „Faktor soziale Ungleichheit“, PISA 2000	199
Tabelle 22: Korrelation HISEI mit ESCS, PISA 2006.....	199
Tabelle 23: Leseleistung 2000 und 2006 im Vergleich.....	199
Tabelle 24: Besuchter Schultyp auf Sekundarstufe I *katholisch-konservative Prägung des Bildungssystems.....	200
Tabelle 25: Kreuztabelle Schulbesuch auf Sekundarstufe I*Schulbesuch Sekundarstufe II. 200	
Tabelle 26: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2000	201
Tabelle 27: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Endmodell 2006	201
Tabelle 28: Modelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2000.....	202
Tabelle 29: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2006	203
Tabelle 30. Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Endmodell 2006	203
Tabelle 31: Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2006	204

Abkürzungen

OEDC	Organisation de coopération et de développement économiques
ESCS	economic-social-cultural status
PISA	Programme for International Student Assessment
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
ISCO-88	International Standard Classification of Occupation
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
BKZ	Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz
IEDK	Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz
EDK-Ost	Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein
NW-EDK	Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule"
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
GK	Goldauer Konferenz
ILZ	Interkantonale Lehrmittelzentrale
ZBS	Zentralschweizerische Beratungsdienstes für Schulfragen
IKLK	Interkantonale Lehrmittelkonferenz
EVAMAR	Evaluation der Maturitätsreform
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
PHZ	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Dank

Diese Dissertation wurde möglich, da ich jederzeit auf die Unterstützung und Ermutigung und die kritische Begleitung durch mein Umfeld zählen konnte. Dafür bin ich allen sehr dankbar. Mein ganz persönlicher Dank geht an:

- meinen Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Volker Bornschie, der meiner Arbeit stets ein reges Interesse entgegen gebracht und mit seinen umsichtigen Anregungen zur zielgerichteten Ausführung motiviert hat.
- Herrn Prof. Dr. Lucien Criblez für seine wertvolle Begutachtung der Dissertation als Korreferent.
- Frau Prof. Dr. Barbara Seidenmann, Alt-Rektorin der PHZ Schwyz, die mich immer wieder darin bestärkt hat, meine Doktorarbeit neben meiner beruflichen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule weiter zu verfolgen.
- Dr. Silvia Berger, lic. phil. Stefanie Arnold und Dr. Josef Arnold, für ihre konzeptionellen und redaktionellen Ratschläge sowie für die Lektorierung und Dr. Alois Tschopp, für seine methodischen Hinweise.

Besonders dankbar bin ich meiner Mutter, die mir insbesondere in den letzten Monaten vor Abgabe der Arbeit den Rücken frei gehalten hat, indem sie sich hingebungsvoll um ihren Enkel gekümmert hat.

Last but not least danke ich Roman Hediger, der mich mit viel Geduld unterstützt hat und auch die Korrekturarbeiten übernommen hat.

DIE PFADABHÄNGIGE ENTWICKLUNG IM SCHWEIZERISCHEN BILDUNGSWESEN

Der Einfluss des Kulturkampfes auf das Zentralschweizer Bildungssystem, 1882 bis heute

Zusammenfassung

Im Bildungssystem der Schweiz finden seit Mitte der 1990er Jahre grundlegende Reformen und Umstrukturierungen statt. Harmonisierungsbestrebungen im schweizerischen Bildungsföderalismus sind seit der Annahme der „Bildungsverfassung“ im Mai 2006 unübersehbar (HARMOS, Lehrplan 21 und D-EDK). Daher ist es erstaunlich, dass unter der Leitung der Geschäftsstelle der Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz bis heute eine enge Zusammenarbeit mit anderen, ursprünglich ebenfalls katholisch-konservativ geprägten Kantonen und Regionen gepflegt wird. Der Kulturkampf des 19. Jahrhunderts und die katholische Sondersgesellschaft der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts scheinen in solchen Kooperationen weiterhin nachzuhallen. Unter welchen Bedingungen konnten die Formen der Zusammenarbeit so lange standhalten? Werden sie weiter bestehen, oder gibt es Grund zur Annahme, dass die Koordination zusehends auseinanderfällt? Dies wird hier untersucht.

Das sozialwissenschaftliche Theorem der Pfadabhängigkeit, das erstmals im Kontext des schweizerischen Bildungssystems angewendet wird, bietet Erklärungen für das lange Nachwirken der kulturkämpferisch bedingten interkantonalen Zusammenarbeit. Modernisierungstheoretische Ansätze lassen das Verschwinden konfessioneller Unterschiede hinsichtlich von Bildungschancen vermuten. Hinweise aus der Entwicklung des Bildungssystems, die für das Auseinanderbrechen der tradierten ursprünglich katholisch-konservativen Zusammenarbeit sprechen, werden deshalb empirisch überprüft. Zunächst wird daher die Entwicklung des Bildungssystems basierend auf dem Pfadabhängigkeitstheorem analysiert. Anschliessend wird das Pfadende aufgrund der Bildungschancen von Personen aus katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen mit logistischen Regressionsmodellen empirisch überprüft.

Ausgangspunkt der Untersuchung bilden die Debatte und die Ablehnung der Schulvogtvorlage von 1882 durch den Schweizer Souverän. Die damit verbundene Abkehr von einer zentralen Steuerung des Bildungswesens der Schweiz ermöglichte, dass sich die kantonalen Bildungssysteme bis Ende des 20. Jahrhundert weitgehend unabhängig voneinander entwickelten. Unter Bezugnahme auf das Pfadabhängigkeitstheorem lassen sich die Perioden Ausgangskonstellation, Reproduktionsperiode und Schlussperiode voneinander abgrenzen. In der Reproduktionsphase differenzierte sich das Bildungssystem der Zentralschweiz unter dem

Einfluss katholisch-konservativer Kräfte aus, und legitimierte so deren Vormachtstellung im alltäglichen Leben. Mit dem Auseinanderfallen des katholischen Milieus seit den 1960er Jahren wurde die enge Bildungskoordination im Volksschulbereich zwischen den katholisch-konservativen Kantonen hinfällig. Da sich die Zusammenarbeit bewährt und in verschiedenen funktionierenden Organisationen etabliert hat, besteht die ursprünglich katholisch-konservativ bedingte Zusammenarbeit weiter.

Aufgrund der bildungsfeindlichen Haltung im katholischen Milieu erstaunt es nicht, dass das Merkmal „katholisch“ in der bildungspolitischen Debatte der 1960er/ 1970er Jahre als Determinante von Chancengleichheit diskutiert wurde. Das „katholische Arbeitermädchen vom Land“ ist in den 1960er und 1970er Jahren an weiterführenden und höheren Schultypen des Bildungssystems besonders selten anzutreffen.

Ob nun der kulturkämpferisch geprägte Pfad in Anbetracht von Konvergenzdruck und Harmonisierungsbemühungen im Volksschulbereich bestehen bleibt, wird aufgrund der Chancengleichheit im Bildungssystem untersucht. Ausgehend von modernisierungstheoretischen Annahmen wird erwartet, dass die Prägung des Einzelnen durch bildungsfeindlich-katholisch-konservative Bildungssysteme nach 2000 gering oder ganz verschwunden ist. Die logistischen Regressionsmodelle mit den PISA-Daten von 2000 und 2006 weisen auf das Pfadende hin. Der Zusammenhang zwischen Sonderbund und voraussichtlichem Schulbesuch auf der Sekundarstufe II ist bereits im Jahr 2000 gering. Dennoch ist er signifikant und erweist sich als robust gegenüber verschiedenen Kontrollvariablen. Im Jahr 2006 ist der Zusammenhang allerdings ganz verschwunden. Dies ist ein Hinweis auf das Pfadende des katholisch-konservativen Entwicklungspfads im schweizerischen Bildungssystem. Modernisierungstheoretische Annahmen werden dadurch bestätigt. Blickt man auf Reformresistenzen, welche die Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems kennzeichnen, ist davon auszugehen, dass diese zumindest von kulturkämpferischen Altlasten befreit und diesbezüglich schwächer geworden sind.

Auch die Entwicklungen in der BKZ-Geschäftsstelle weisen auf das Pfadende hin. Die BKZ-Geschäftsstelle ist neu auch Sitz der D-EDK-Geschäftsstelle; der Lehrplan 21 soll dereinst auch den Zentralschweizer Lehrplan ersetzen, der auch vom deutschsprachigen Wallis verwendet wird.

1 Einleitung

Im Jahr 2008 waren in Kommissionen der Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (BKZ) sowohl die Innerschweizer Kantone als auch der deutschsprachige Teil des Kantons Wallis und des Kantons Freiburg, Appenzell Innerrhoden und das Fürstentum Liechtenstein vertreten. Angesichts der Internationalisierung von Bildungspolitik und der Harmonisierung des schweizerischen Bildungswesens erscheinen diese besonderen regionalen Konstellationen interkantonaler Zusammenarbeit auffällig, wenn nicht gar anachronistisch. Die Suche nach Gründen für diese interkantonale Kooperation ist Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation.

Da es sich bei allen erwähnten Kantonen und Regionen um ehemals katholisch-konservative Gebiete handelt, liegt die Vermutung nahe, dass der Kulturkampf¹ des 19. Jahrhunderts und die katholische Sondergesellschaft, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein fortbestand, für die Persistenz der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle spielen könnten. Die Zentralschweizer Kantone bildeten im 19. Jahrhundert den grössten Teil der katholischen Sondergesellschaft, weshalb die Bildungssysteme der Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern und Zug (BKZ-Region²) im Zentrum dieser Untersuchung stehen. Die Katholiken waren – vor dem Hintergrund des Kulturkampfes – massgeblich an der bildungspolitischen Debatte des 19. Jahrhunderts beteiligt und daher mitverantwortlich für die Implementierung des schweizerischen Bildungsföderalismus. Dieser blieb seit der Ablehnung des Schulvogtreferendums im Jahr 1882 für lange Zeit unangefochten. Die Katholiken und somit auch die Katholisch-Konservativen gerieten erst in den 1960er Jahren wieder – als eine vom Bildungssystem besonders benachteiligte gesellschaftliche Gruppe – in den Fokus bildungspolitischer Debatten. Katholiken waren an weiterführenden Schulen untervertreten. Die aus Katholiken, Mädchen, Land- und Arbeiterkindern bestehende "Begabtenreserve" sollte daher durch die Bildungsexpansion erschlossen werden. Seit den 1970er Jahren ist es wieder ruhig geworden in der Diskussion um die Bildungsbeteiligung der Katholiken. Ein Blick auf die Maturitätsquoten der

¹ Unter Kulturkampf wird hier die auch unter dem Begriff „Investiturstreit“ bekannte religiös-weltanschauliche Auseinandersetzung zwischen katholischer Kirche und politischem Katholizismus einerseits und dem nachabsolutistischen Staat und antiklerikalem Liberalismus andererseits verstanden (Bischof, 2008).

² Die BKZ-Region ist eine der Regionalkonferenzen der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).

sieben Grossregionen³ der Schweiz zeigt allerdings, dass die Maturitätsquote der Zentralschweiz nach wie vor eine der tiefsten ist (Abbildung 10, S. 152).

Die Beobachtung tiefer Maturitätsquoten gab den Anstoss, das Phänomen „katholisch“ im schweizerischen Bildungssystem auch unter dem Blickwinkel der Chancengleichheit nochmals genauer zu betrachten.

Forschungsstand

Gemäss Francis G. Castles haben Untersuchungen zur Erklärung der unterschiedlichen Entwicklungen von Bildungssystemen oftmals eine „certain blindness to history“ (Castles 1999: 76). In dieser Arbeit werden historische Entwicklungslinien deshalb zum zentralen Analysegegenstand. Die historische Perspektive bildet also die Grundlage dafür, aktuelle Entwicklungen im schweizerischen Bildungswesen⁴ zu verstehen.

Verschiedene historische Arbeiten setzten sich mit der Geschichte des schweizerischen Bildungswesens auseinander. Ausgehend von der Frage, ob der Bildungsföderalismus in der Schweiz eine Zukunft habe, rollte die 2008 publizierte Studie „Bildungsraum Schweiz“ die Entwicklung des Bildungswesens aus gesamtschweizerischer Perspektive auf (Criblez 2008a). Es zeigte sich dabei, dass auch Elemente der helvetischen Bildungspolitik bis heute nachwirken (vgl. dazu Bütikofer 2006). Bereits vor der Jahrtausendwende verschaffte der Sammelband „Eine Schule für die Demokratie“ unter institutionen- und sozialgeschichtlichem Blickwinkel einen Überblick über die historischen Hintergründe verschiedener kantonaler Bildungssysteme (Criblez, Hofstetter, und Magnin 1999).

Zum Bildungswesen der Zentralschweiz existiert bislang keine Gesamtschau. Dies, obwohl die Zentralschweiz und andere katholisch-konservative Kantone im Bildungsbereich eine enge Zusammenarbeit pflegten. Zu einzelnen Kantonen der Zentralschweiz liegen Forschungsarbeiten vor. Sibylle Omlin etwa untersuchte das Problem der Laizität an den Innerschweizer

³ Die Grossregionen sind eine Analyseeinheit des Bundesamts für Statistik. Folgende sieben Regionen werden unterschieden: Genferseeregion, Espace Mittelland, Nordwestschweiz, Zürich, Ostschweiz, Zentralschweiz und Tessin.

⁴ Ein Überblick über die Struktur des schweizerischen Bildungswesens ist im Anhang Abbildung 17, S. 191 abgedruckt.

Volksschulen am Beispiel des Kantons Zug (Omlin 1999). Die Schulgeschichte des Kantons Zug wurde zudem von Carl Bossard aufgearbeitet (Bossard 1984). Martin Annen analysierte in seiner Dissertation die Säkularisierung des Schwyzer Bildungswesens (Annen 2005). Die kantonale Bildungsgeschichte ist ausserdem oftmals Thema von Jubiläumsschriften von Mittelschulen, Lehrerbildungsstätten (z. B. Horat 2007; Stadler-Planzer 2006) oder der Universität Luzern (Mattioli und Ries 2000).

Für die Volksschulen liegen ebenfalls Untersuchungen zu einzelnen Kantonen vor. Der Kanton Uri verfügt über eine Schulgeschichte der Volksschule (Fäh 2000). In Schwyz wurden die Heimatkundelehrmittel seit dem 19. Jahrhundert analysiert (Kiechler 2011). Kurt Messmer untersuchte ausserdem den Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz, insbesondere am Beispiel des Kantons Obwalden (Messmer 1994).

Ganz allgemeine Informationen zur Bildungsgeschichte der Zentralschweiz sind in historischen Arbeiten zum Katholizismus zu finden (Altermatt 1989; Altermatt 2003; Binnenkade und Mattioli 1999; Gäbler, Sallmann, und Schneider 2011).

Wenige politologisch oder soziologisch ausgerichtete Arbeiten thematisieren die konfessionellen Unterschiede und deren Einfluss auf die Bildungspolitik. So zeigen etwa Markus Freitag und Marc Bühlmann anhand von Bildungsausgaben und der Entwicklung der Maturitäts- und Universitätsabsolventenquote, dass die katholisch-konservative Prägung bei der Untersuchung der kantonalen Bildungssysteme relevant sein kann. Zum Beispiel sind die Bildungsausgaben in der katholisch-konservativ geprägten Urschweiz und in Appenzell sehr gering. Ausserdem betonen Freitag und Bühlmann die Bedeutung historischer Entwicklungen, die bis heute die Regierungstätigkeit als „Erblast“ mitbestimmen (Freitag und Bühlmann 2003:148). Als historisch bedeutsam für die Bildungspolitik im Allgemeinen bezeichnen Seymours Lipset und Stein Rokkan 1967 die Cleavages zwischen Kirche und Staat (Lipset und Rokkan 1967:15).

Dass konfessionelle Unterschiede auch heute noch für die Entwicklung der politischen Situation in der Schweiz relevant sind, wird in den letzten Jahren erneut von verschiedenen Autoren bestätigt (Bolliger 2007; Bolliger und Zürcher 2004; Freiburghaus und Buchli 2003; Gesser 2004). Untersuchungen zu Abstimmungsergebnissen und zur lokalen Parteienlandschaft

bezeichnen die katholische Soziallehre⁵ als bedeutsam für heutige politische Verhältnisse (z.B. Geser 2004).

Während Freitag und Bühlmann eine Abnahme konfessioneller Einflüsse zwischen 1980 und 1998 beobachten⁶ (Freitag und Bühlmann 2003:154), sieht Hans Geser die in der katholischen Soziallehre begründete ausgeprägte Orientierung der Katholiken am Kollektiv und an der Konkordanz als etwas Beständiges, das unbewusst in Form einer Mentalität tradiert wird. Er weist somit auf die Entwicklung und Vererbung von Institutionen als formgebundene und formlose Beschränkungen hin, die auf konfessionelle Prägungen zurückzuführen sind und bis heute nachwirken. In seiner Untersuchung zeigt er auf, dass für die Zeit zwischen 1989 und 2002 im lokalen Bereich hinsichtlich politischer Ideologie, Sachpolitik sowie Rekrutierung von Parteianhängern kaum eine Abnahme konfessioneller Unterschiede zu beobachten ist (Geser 2004). Die Existenz konfessioneller Unterschiede in der Politik nach 2000 widerspricht dem Säkularisierungsphänomen und der Modernisierungstheorie. Auch Pascale Sciarini et al. betonen, dass die Schweiz im Vergleich mit anderen europäischen Ländern aufgrund ihrer Entwicklung seit der Reformation besonders empfänglich sei für konfessionell divergente Subkulturen (Sciarini, Finger, Ayberk und Garcia 1994).

Obwohl der Konfession im bildungshistorischen und im soziologischen Kontext Bedeutung beigemessen wird, werden konfessionelle Unterschiede bei der Untersuchung von Chancengleichheiten im Bildungssystem nach den 1970er Jahren kaum mehr thematisiert. Einzig Rolf Becker greift die Thematik der Konfessionszugehörigkeit 2007 nochmals auf. Er konnte für die 1960er/ 1970er Jahre feststellen, dass die Konfession ein eigenständiger – vom Stadt-Land-Unterschied klar abgrenzbarer – Faktor für die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem war (Becker 2007).

⁵ In einem breiteren Verständnis betrifft die katholische Soziallehre sämtliche kirchlichen Glaubensstraditionen, die als Rahmen für die Gestaltung einer Gesellschaftsordnung nutzbar sind. Sie umfasst Erkenntnisse und Normen des Zusammenlebens der Menschen und der gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen, wie sie aufgrund eines christlichen Menschenbildes und Gesellschaftsverständnisses von der katholischen Kirche dargelegt werden. Sie geht auf die Prinzipien der päpstlichen Sozialenzykliken zurück: Personenwürde, Solidarität, Subsidiarität, Eigentum und Wettbewerb (Kerber 1996: 1362f, Rauscher 2002: 574f)

⁶ Politische Interessen (z. B. katholisch-konservative) sind zwischen 1980 und 1998 nie statistisch signifikant (Freitag, Bühlmann 2003: 139-168).

Theoretischer Bezugsrahmen

Mit welchem Erklärungsmodell lässt sich die Beständigkeit konfessionell-katholischer Einflüsse im Bildungswesen am besten untersuchen und begründen? Einen wertvollen Ansatz dazu liefert das Pfadabhängigkeitstheorem. Mit Hilfe dieses Erklärungsmodells lassen sich Entwicklungen auf lange zurückliegende Ereignisse zurückführen und – darauf aufbauend – deren aktuelles Bestehen analysieren. Soziale Systeme – wie das Bildungswesen – sind gemäss Christian Förster immer auf pfadabhängige Entwicklungen zurückzuführen. Aus diesem pfadabhängigen, national oder lokal geprägten Entwicklungskontext resultieren ganz unterschiedliche Formen von Systemen (Förster 2007: 7, 29). Für die Analyse der zentralschweizerischen Bildungssysteme bildet das Pfadabhängigkeitstheorem eine ideale Grundlage, denn es wird möglich, kontextspezifische Bedingungen innerhalb des schweizerischen Bildungsföderalismus zu berücksichtigen. Auch dem erwähnten Kritikpunkt von Castles, wonach die divergenten Entwicklungswege von Bildungssystemen oft blind gegenüber historischen Entwicklungen seien, kann mit dem Pfadabhängigkeitstheorem begegnet werden.

Der Zugang zur Bildungsgeschichte der Schweiz über das Pfadabhängigkeitstheorem wurde bisher noch nie gewählt. Lediglich vereinzelte politologische und soziologische Studien haben Hinweise auf konfessionelle oder bildungsspezifische Entwicklungen im schweizerischen Bildungsföderalismus und somit auf Pfadabhängigkeit geliefert (vgl. oben). Pfadabhängigkeit wird im Bildungskontext selten und dann nur im Zusammenhang mit der Internationalisierung von Bildungspolitik im tertiären Bildungsbereich berücksichtigt (Perellon 2005; Sackmann und Weymann 2003; Weymann und Martens 2008; Witte 2006).

Ziele und Fragestellung der Arbeit

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Persistenz katholisch-konservativer Verbindungen im schweizerischen Bildungswesen zu erklären und den Zustand der aktuellen Reformen in der Bildungspolitik zu deuten.

Das Vorgehen ist dabei zweistufig: Einerseits soll die Auseinandersetzung mit der zentral-schweizerischen Bildungsgeschichte – basierend auf dem Pfadabhängigkeitskonzept – Gründe für die Beständigkeit katholisch-konservativer Einflüsse im Bildungswesen liefern, um die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in Verbindung mit dem historischen Entstehungskontext des Bildungswesens zu verstehen. Andererseits soll ermittelt werden, ob der katholisch-konservative Entwicklungspfad nach 2000 endet.

Die aktuellen Entwicklungen deuten auf ein Ende der katholisch-konservativ geprägten Entwicklung im schweizerischen Bildungswesen hin. Deshalb wird das Auseinanderbrechen tradierter katholisch-konservativer Zusammenarbeit empirisch überprüft. Die aus soziologischer Sicht interessierende "Chancengleichheit im Bildungssystem" ist dabei zentrales Kriterium. Modernisierungstheoretische Ansätze lassen nämlich das Verschwinden ursprünglich konfessionell bedingter Unterschiede hinsichtlich von Bildungschancen vermuten. Die empirische Überprüfung des Pfades erfolgt daher aufgrund der Bildungschancen von Personen aus katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen.

Diese Analyse des schweizerischen Bildungswesens greift also einerseits zurück auf den historischen Institutionalismus, andererseits knüpft sie an die soziologische Tradition der Untersuchung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem an. Gestützt darauf kann abgeschätzt werden, ob die durch Harmonisierung und Globalisierung im Bildungssystem sich abzeichnenden Veränderungen eine neue Ausgangsbasis für künftige Entwicklungen geschaffen haben.

Die Fragestellungen, die sich aufgrund der Zielsetzungen ergeben, werden ausgehend von der politischen Debatte um die Ernennung eines nationalen Schulsekretärs, die in der Ablehnung des Schulvogtreferendums 1882 gipfelte, untersucht. Diese Abstimmung ist somit der Ausgangspunkt für eine pfadabhängige Entwicklung. Die Fragestellungen lauten:

1. Unter welchen Bedingungen konnte die Zusammenarbeit der katholisch-konservativen Kantone so lange standhalten?

2. Wirken sich katholisch-konservative Kooperationen trotz der einschneidenden Veränderungen seit den 1960er/ 70er Jahren bis heute auf die Bildungssysteme aus?
3. Zeigen sich bezüglich Beteiligung an weiterführenden Schulen zu Beginn des 21. Jahrhundert noch Unterschiede zwischen den Absolventen katholisch-konservativ geprägter und liberaler Bildungssysteme? Verringern sich diese Unterschiede im Laufe der Zeit?

Während die ersten beiden Fragestellungen unter Zuhilfenahme des Konzepts pfadabhängiger Institutionenentwicklungen untersucht werden, wird mit der dritten Frage die Verknüpfung mit den aktuellen Umstrukturierungen möglich. Als Grundlage der Untersuchung werden die Daten der schweizerischen PISA-Erhebung von 2000 und 2006 verwendet. Das Verschwinden katholisch-konservativer Einflüsse auf das Bildungssystem wird mittels logistischer Regressionsmodelle empirisch überprüft.

Aufbau der Arbeit

Die nachfolgenden Ausführungen gliedern sich in einen ersten theoretischen, respektive historischen-institutionengeschichtlichen Teil sowie in einen zweiten empirischen Teil. Die theoretischen Ausführungen in Kapitel 2 skizzieren zunächst den Ansatz des Pfadabhängigkeitstheorems und dessen Übertragung auf den sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich. In Kapitel 3 wird das Pfadabhängigkeitstheorem zur Grundlage für die Analyse der historischen Entwicklung des zentralschweizerischen Bildungssystems. Hier werden die Reproduktionsmechanismen ermittelt, welche zur Beständigkeit katholisch-konservativer Einflüsse beigetragen haben. Es wird aufgezeigt, dass die Entwicklung in eine erste machtbasierte Reproduktionsphase zwischen 1882 und den 1960er Jahren und eine zweite auf Komplementaritätseffekten basierende Reproduktionsphase zwischen den 1960er Jahren und der Jahrtausendwende unterteilt werden kann. Dies ermöglicht gleichzeitig die Eingrenzung des Pfadendes nach der Jahrtausendwende.

Da das Pfadende anhand des Kriteriums der Chancengleichheit überprüft wird, bedarf es einiger theoretischer Überlegungen zur Chancengleichheit im Bildungssystem (Kapitel 4). Im empirischen Teil (Kap. 5) wird das Pfadende der katholisch-konservativ geprägten Entwicklung dann anhand von Chancengleichheit bei der Wahl einer allgemeinbildenden weiterfüh-

renden Schule untersucht. Somit steht gleichsam die "Ideologie der katholisch-konservativen Prägung" des besuchten Bildungssystems im Fokus.

Im empirischen Teil wird aufgezeigt, dass die Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Schule durch Absolventen katholisch-konservativ geprägter Bildungssysteme für ein Ende der pfadabhängigen Entwicklung im Bildungswesen sprechen. Die empirische Überprüfung in Kapitel 5 basiert auf den Daten der PISA-Wellen von 2000 und 2006 und umfasst die Beschreibung der Methode, die Darstellung der deskriptiven Statistik, die Hypothesenprüfung mittels logistischer Regressionsmodelle und die Diskussion der Ergebnisse. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, welcher das Resultat dieser Untersuchung in die bereits vorliegenden Forschungsbefunde einbettet.

.

2 Das Pfadabhängigkeitstheorem als Analysegrundlage

Zur Untersuchung der Frage nach den Bedingungen, die die Zusammenarbeit der katholisch-konservativen Kantone so lange Zeit ermöglichten, bedarf es zunächst eines geeigneten theoretischen Bezugsrahmens.

Wie in der Einleitung dargelegt, eignet sich das Pfadabhängigkeitstheorem in besonderer Weise zur Erklärung von historischen Entwicklungen, die sich durch hohe Stabilität auszeichnen. Da das Konzept hier erstmals im Kontext des schweizerischen Bildungswesens verwendet wird, ist eine detaillierte Darstellung notwendig.

Bekannt wurde das Konzept der Pfadabhängigkeit durch die 1994 mit dem Wirtschaftsnobelpreis ausgezeichnete Arbeit des Wirtschaftshistorikers Douglass C. North. Seine Arbeit wurde insbesondere von Paul Pierson (2000a; 2000b; 2004) und James Mahoney (2000; 2004; 2003) aufgegriffen und für den sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich weiterentwickelt (vgl. dazu Beyer 2006; Werle 2007; Wetzel 2005).

Obwohl das Pfadabhängigkeitstheorem in verschiedenen Forschungsfeldern zur Anwendung kommt, gibt es bis heute keine kohärente Darstellung darüber. Oft besagen Definitionen von Pfadabhängigkeit wenig mehr als „history matters“ oder „die Vergangenheit prägt die Zukunft“. In dieser Form besitzt das Konzept jedoch kaum Erklärungskraft. Zur Präzisierung wird daher folgende Definition des Soziologen James Mahoney herangezogen:

„path dependence characterizes specifically those historical sequences, in which contingent events set into motion institutional patterns or event chains, that have deterministic properties“ (Mahoney 2000:517).

Pfadabhängige historische Sequenzen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie

1. durch zufällige Ereigniskonstellationen entstanden
2. einmal in Gang gesetzt, den weiteren Verlauf der Geschehnisse determinieren.

Übertragen auf gesellschaftliche Institutionen bedeutet dies, dass deren Historizität zentral ist. Ausgangspunkt sind kontextspezifische, nicht verallgemeinerbare Ursachen historischer Prozesse. Sie wirken als in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen und eingebürgerte

Denkweisen (als Routine also) in die Gegenwart hinein (vgl. dazu Mayntz 2002:27ff; Pierson 2000b). Der Verlauf von Prozessen wird demnach durch Referenz auf deren Vergangenheit erklärbar. Dabei gilt im Allgemeinen: Je länger ein Pfad besteht, desto schwieriger wird es, diesen zu verlassen.

Ziel dieses Kapitels ist es, das Pfadabhängigkeitskonzept vorzustellen und für diese Analyse zentrale Begriffe herauszuarbeiten. Im Fokus steht die Teilfrage: *Welche Aspekte des Pfadabhängigkeitstheorems können zur Untersuchung der Entwicklung des Bildungswesens der Schweiz beitragen?* Die für diese Arbeit zentralen Aspekte des Pfadabhängigkeitskonzepts werden am Ende jedes Abschnitts resümiert und abschliessend im Hinblick auf diese Analyse zusammengestellt.

Darauf aufbauend wird nach Mechanismen⁷ in der Bildungsgeschichte gesucht, die zur Erklärung aktueller Prozesse im schweizerischen Bildungswesen beitragen. So kann aufgrund des Pfadabhängigkeitstheorems beurteilt werden, ob aktuelle Entwicklungen auf grundlegenden Wandel hindeuten.

⁷ Mechanismen erklären, wie sich bestimmte Elementarereignisse (zum Beispiel die Legitimität gesellschaftlicher Problemlösungen oder der starke Einfluss von Personengruppen) entwickelt haben (vgl. dazu Mahoney 2000).

2.1 Entstehung des Pfadabhängigkeitskonzepts

Das Pfadabhängigkeitstheorem wurde ausgehend von Wirtschaftsmathematik und Technikgeschichte auf die Sozialwissenschaften übertragen.

Grundlegend sind die Arbeiten von W. Brian Arthur und von Paul A. David (Arthur 1989; Arthur 1994; David 1985; David 1994). Sie werden im Hinblick auf die Weiterarbeit summarisch erläutert.

2.1.1 Pfadabhängigkeit in der Wirtschaftsmathematik

Der Wirtschaftsmathematiker W. Brian Arthur illustriert pfadabhängige Prozesse am Beispiel der „Polya-Urne“ folgendermassen:

Eine Urne enthält zwei oder mehrere verschiedenfarbige Kugeln. Blind wird eine Kugel aus dem Gefäss gezogen und wieder ins Gefäss zurückgelegt. Von der gezogenen Farbe werden zusätzlich zwei Kugeln in das Gefäss gelegt. Diese zurückgelegten Kugeln werden als *increasing returns*⁸ bezeichnet.

Dadurch verändert sich die Farbzusammensetzung in der Urne mit jedem Zug. Es wird so lange weiter gezogen, bis die Farbzusammensetzung im Gefäss praktisch stabil ist. Ein Gleichgewicht ist entstanden. Vor dem ersten Zug konnte die endgültige Farbzusammensetzung in der Urne nicht vorhergesagt werden, vor dem letzten Zug allerdings schon. Somit haben frühe Züge einen stärkeren Einfluss auf die langfristige Farbzusammensetzung in der Urne als späte Züge (vgl. Arthur, Ermoliev, und Kaniovski 1987).

Der erste Zug prägt also den Pfad. Die Ereignisabfolge ist demnach ausschlaggebend für das Endergebnis. Pfadabhängige Prozesse sind somit nicht ergodisch⁹.

Arthur (1989:125; Arthur 1994:112f) bezeichnet ausschliesslich *increasing returns* als entscheidend für die Entstehung pfadabhängiger Verläufe und begründet dies mit:

⁸ *Increasing returns* sind selbstverstärkende Mechanismen, die den Nutzen eines Pfades erhöhen. David bezeichnet *increasing returns* als *system scale economics*. Mahoney und Pierson ordnen die *increasing returns* dem ökonomischen Kontext zu, also den utilitaristischen Reproduktionsformen. Für sozialwissenschaftliche Anwendungen erweitern sie das Spektrum um weitere Reproduktionstypen und subsummieren sie unter *self-reinforcing-processes* oder *positive-feedback-processes* (vgl. Kp. 2.3).

⁹ Im Unterschied zu nichtergodischen Prozessen ist bei ergodischen Prozessen die Reihenfolge, in der Ereignisse eintreffen, nicht relevant für das Ergebnis.

- a. hohen Start-/ Fixkosten, die bei grösserer Stückzahl immer weniger ins Gewicht fallen
- b. Lerneffekten, durch die ein Produkt verbessert oder billiger produziert werden kann
- c. Koordinationseffekten, die durch Kooperationsmöglichkeiten entstehen
- d. adaptive Erwartungen¹⁰, die dazu führen, dass der zukünftige Nutzen eines Produkts von dessen aktueller Verbreitung abhängt.

Increasing returns können bewirken, dass sich rückblickend nicht die effizienteste aller Möglichkeiten die zum Zeitpunkt der Ausgangskonstellation bestanden, durchsetzt. Trotzdem kann ein Gleichgewicht (z. B. Farbkonstellation in der Polya-Urne) eintreten, das kaum aufgehoben werden kann. Arthur spricht in diesem Fall von einer *Lock-in*-Situation. Sie zementiert den einmal gewählten Pfad und macht einen Pfadwechsel schwierig, weil ein stabiles Gleichgewicht entstanden ist (Arthur 1994: 112f). Lock-in-Situationen sind im institutionellen Kontext jedoch selten.

Weiterentwicklungen des Pfadabhängigkeitskonzepts nehmen die *increasing returns* und *lock-in* Situationen zwar auf, messen ihnen aber keine derart zentrale Bedeutung mehr zu wie Arthur.

Zentral Aspekte nach Arthur:

1. KONTINGENTE AUSGANGSKONSTELLATION: Die erste (pfadprägende) Entscheidung ist aufgrund der Ausgangssituation nicht vorhersehbar (denn die Kugel wird blind gezogen).
2. FRÜHE ZÜGE SIND PFAD PRÄGEND (NICHT-ERGODIZITÄT): Der erste Zug beeinflusst das Ergebnis stärker als der letzte Züge. Die Ereignisabfolge ist demnach zentral. Die Reihenfolge der Züge ist *nicht ergodisch*.
3. INCREASING RETURNS: Hohe Start- resp. Fixkosten, Lerneffekte, Koordinationseffekte und adaptive Erwartungen steigern den Nutzen des Pfadbeschreitens mit zunehmender Dauer des Pfadbestehens.
4. LOCK-IN-SITUATIONEN: Durch *increasing returns* kann sich eine Möglichkeit durchsetzen, die rückblickend nicht die effizienteste war. Ein stabiles Gleichgewicht macht jedoch einen späten Pfadwechsel unmöglich.

¹⁰ Adaptive Erwartungen werden aufgrund von Erfahrungen aus der Vergangenheit gebildet. Sie bewirken, dass die zukünftige Nutzung eines Produkts von seiner aktuellen Verbreitung abhängt (nach Beyer 2006: 15).

2.1.2 Pfadabhängigkeit in der Technikgeschichte

Paul A. David weist Pfadabhängigkeit im Zusammenhang mit der Entwicklung von Technologien nach (David 1985). Als Beispiel wird hier seine Arbeit zur Tastenanordnung von Schreibmaschinen erläutert:

Die heute gebräuchliche QWERTY-Tastenanordnung von Schreibmaschinen und Computern setzte sich ursprünglich für mechanische Schreibmaschinen durch, weil mit dieser sehr schnell geschrieben werden konnte, ohne dass sich die Bolzen der einzelnen Buchstaben ineinander verkeilten.

Auch nach der Entwicklung und Verbreitung von elektrischen Schreibmaschinen und Computern wurde die QWERTY-Tastenanordnung beibehalten. Der eigentliche Grund für die Verwendung dieser Tastenanordnung war jedoch durch den technologischen Fortschritt längst weggefallen. Weder bei Kugelkopfschreibmaschinen noch bei Computern gibt es Bolzen, die sich ineinander verkeilen könnten. An der QWERTY-Tastatur wurde festgehalten, weil ein grosser Teil der Anwenderinnen und Anwender das Zehnfingersystem auf der QWERTY-Tastatur beherrschte, als es zu technischen Innovationen und deren Verbreitung kam. Die Nachfrage nach der QWERTY-Tastenanordnung blieb infolgedessen bestehen, weil die Umstellung auf eine neue Tastenanordnung für die meisten Anwenderinnen und Anwendern zusätzlich Lernaufwand bedeutet und hohe Kosten verursacht hätte. Der Pfadwechsel wäre Jahre nach der Einführung der QWERTY-Tastenanordnung sehr teuer geworden.

David sieht Pfadabhängigkeit also nicht nur durch *increasing returns*¹¹ bedingt. Er benennt zusätzliche pfadstabilisierende Faktoren:

1. KOMPLEMENTARITÄTSEFFEKTE (*technical interrelatedness*)¹²: Am nützlichsten ist eine Technologie dann, wenn sie mit dem Lernhintergrund der anwendenden Personen übereinstimmt. Beherrscht eine Person das Zehnfingersystem auf der QWERTY-Tastatur, dann ist deren Produktivität am grössten. Das Merkmal „QWERTY-Tastatur“ ist also in Verbindung „Beherrschen des Zehnfingersystems auf dieser Tastenanordnung“ am ertragreichsten. Würde eines der beiden Merkmale verschwinden, gingen auch die produktivitätssteigernden Komplementaritätseffekte verloren.

¹¹ David spricht von *system scale economic*. Dieser Begriff ist bei ihm gleichbedeutend mit Arthurs *increasing returns*. Deshalb wird im Text weiterhin von *increasing returns* gesprochen.

¹² Übersetzung von Beyer (2006:17)

2. QUASI-IRREVERSIBILITÄT VON INVESTITIONEN (*quasi- irreversibility of investment*)¹³: David bezeichnet den Aufwand von einer Tastenanordnung auf eine andere umzulernten als quasi unabänderbar, denn der Aufwand wäre enorm (David 1985: 334ff). Die Ereignisabfolge ist also ausschlaggebend. Diese Eigenschaft pfadabhängiger Prozesse wurde mit der Non-Ergodizität bereits von Arthur angesprochen. Wer schon mit der QWERTY-Tastatur schreiben kann, muss zusätzlichen Aufwand betreiben, um ein neues Zehnfingersystem zu lernen. Für einen Zehnfingersystem-Neuling hingegen ist das Erlernen der QWERTY-Tastatur gleich aufwändig, wie das Erlernen einer x-beliebigen anderen Tastenanordnung.

Zentrale Aspekte:

1. WEGFALLEN URSPRÜNGLICHER GRÜNDE FÜR DIE PFADWAHL: Äussere Entwicklungen führen zum Wegfallen ursprünglicher Bedingungen für die Pfadwahl. Trotzdem wird der Pfad beibehalten (vgl. Komplementaritätseffekte).
2. KOMPLEMENTARITÄTSEFFEKTE: Wenn ursprüngliche Gründe für die Pfadwahl wegfallen, wird der Pfad weiter beschritten, weil sich Merkmale respektive Akteure und Institutionen ergänzen. Aus dieser Wechselwirkung ergeben sich Komplementaritätseffekte, die produktivitätssteigernd sein können.
3. DAUER DES PFADBESTEHENS: Irgendwann sind (Lern)Aufwand und Kosten für einen Pfadwechsel zu gross. Aufwand und Kosten für einen späteren Pfadwechsel sind im Vergleich zu bisher getätigten Investitionen unverhältnismässig hoch. Ein später Pfadwechsel ist deutlich kostenintensiver als ein früher.
4. SEQUENZEN: Die Ereignisabfolge ist ausschlaggebend für den Verlauf pfadabhängiger Entwicklungen. Investitionen sind quasi-irreversibel (vgl. Arthur).

¹³ Übersetzung von Beyer(2006:18)

2.2 Übertragung des Pfadabhängigkeitskonzepts auf Gesellschaften

Die bisher referierten Merkmale pfadabhängiger Entwicklungen wurden von Douglass North auf Gesellschaften übertragen. Durch diese Übertragung öffnete er das Pfadabhängigkeitskonzept für sozialwissenschaftliche Anwendungen. North fand auch bei gesellschaftlichen Institutionen selbst verstärkende Effekte. Er analysierte institutionelle Differenzen von Volkswirtschaften und konnte damit erklären, weshalb diese im Laufe der Zeit unterschiedliche Leistungen erbrachten. North machte Pfadabhängigkeiten damit zur Grundlage einer Theorie institutionellen Wandels. Unterschiede in der Stabilität von Gesellschaften respektive von Ökonomien begründete er mit institutionellen Differenzen (North 1992).

Da North das Pfadabhängigkeitskonzept mit Institutionen verknüpft, wird der Begriff „Institution“ im Folgenden definiert.

2.2.1 Institutionen

Alltagssprachlich wird der Begriff „Institution“ als Synonym für „Organisation“ verwendet. Der hier verwendete soziologische Institutionenbegriff unterscheidet sich jedoch wesentlich davon.

North definiert Institutionen als „...Spielregeln einer Gesellschaft oder - förmlicher ausgedrückt - die von Menschen erdachten Beschränkungen menschlicher Interaktion“ (North 1992: 3). Institutionen schränken gemäss dieser Definition Handlungsmöglichkeiten ein. Indem sie diese einschränken, vermindern sie Unsicherheiten im alltäglichen Handeln der Akteure. Da Institutionen ein zentrales Thema der Soziologie sind (für ausführliche Erläuterungen vgl. Abels 2007: 140-172), wird zur Ergänzung und Ausdifferenzierung der North'schen Definition, die Definition aus dem Lexikon der Soziologie herangezogen.

„Institutionen sind soziale Einrichtungen, die soziales Handeln in Bereichen mit gesellschaftlicher Relevanz dauerhaft strukturiert, normativ regelt und über Sinn- und Wertbezüge legitimiert. Der Prozess der Institutionalisierung, d. h. die Entstehung oder Schaffung einer Institution, entzieht einerseits dem individuellen Handeln ein Stück Autonomie (Aspekt der Reglementierung), andererseits eröffnet er Handlungsalternativen (Aspekte der soziokulturellen Innovation)“ (Reinhold, Lamnek, und Recker 1997: 295).

Die North'sche Definition wird also um den zeitlichen Aspekt ergänzt. Institutionen sind im Laufe der Zeit gewachsen. Da sich ihr Entstehungskontext oftmals der Erfahrungswelt der Akteure entzieht, strukturieren Institutionen das menschliche Zusammenleben dauerhaft. Weil der Entstehungskontext von Institutionen zeitlich vorgelagert ist, erscheinen sie im Alltag als selbstverständlich und unabänderbar. Dadurch werden Institutionen zu einer Art Instinktersatz.

Grundsätzlich sind Institutionen allerdings kontinuierlichen Veränderungen unterworfen. Immer führt die alltägliche Handlungspraxis der Akteure zu graduellem Wandel der Institution. Weil Institutionen jedoch die Gesellschaft dauerhaft strukturieren, tragen sie dennoch zum Erhalt von sozialen Systemen bei (vgl. dazu auch Bornschie 1998: 135; Fuchs-Heinritz 1994; North 1992: 87).

Zurück zu North. Als „Spielregeln der Gesellschaft“ dienen Institutionen den Akteuren zur Orientierung in komplexen Umwelten. North interessiert dabei, was Institutionen als Verhaltensregeln verbindlich macht. Er unterteilt Institutionen in formgebundene und in formlose Beschränkungen.

Zu den *formgebundenen Beschränkungen* gehören Regeln und Gesetze, welche schriftlich niedergelegt und durch politische oder gerichtliche Entscheidungen kurzfristig geändert werden können (North 1992: 55ff). Formgebundenen Beschränkungen liegen oft *formlose Beschränkungen* zugrunde.

Formlose Beschränkungen treten im Alltag selten als strikt einzuhaltende Regeln in Erscheinung. Vielmehr sind sie tradierte allgemeingültige Werte oder Normen (z. B. eingebürgerte Denkweisen und Routinen, Verhaltenscodices, Gepflogenheiten, Gewohnheitsrechte, Sitten oder Bräuche). Formlose Beschränkungen sind also „kulturelle Einbindung von Informationen“ (North 1992: 53) und damit Teil unserer Kultur¹⁴.

Zwischen Gesellschaften bestehen kulturelle Unterschiede die für den institutionellen Kontext zentral sind. Als Grundlage formgebundener Beschränkungen können formlose Beschränkungen bewirken, dass dasselbe Gesetz in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich interpretiert wird und zu ganz anderen Ergebnissen führt. (North 1992: 121f). North bezeichnet tra-

¹⁴ Kultur als „Bestand an Wissen und Gewissheit auf kollektivem wie individuellem Niveau. Sie betrifft Werte, Normen, Sitten, Techniken, Verfahrensweisen. Einerseits tritt sie ideell, d.h. im Bewusstsein der Menschen auf, dann aber auch objektiviert in Form von kulturellen Artefakten, Gegenständen wie Büchern, Maschinen, etc.“ (Bornschie 2005: 2)

dierte formlose Beschränkungen deshalb als kulturelle Informationsfilter (North 1992: 45). Diese sind zentral für das Beobachten des langfristigen gesellschaftlichen Wandels.

Institutionen als formlose und als formgebundene Beschränkungen mindern Unsicherheiten, weil sie handlungsbeschränkend wirken. Das Handeln von Akteuren, das sich an gesellschaftlichen Institutionen orientiert, wird für andere Akteure vorhersehbar. Dadurch wiederum werden Transaktionskosten gesenkt, denn der einzelne muss nicht bis ins letzte Detail über eine Situation informiert sein, bevor er eine Entscheidung fällen kann (North 1992: 61). Dass die durch Institutionen geschaffene stabile Ordnung nicht notwendigerweise auch effizient sein muss, ist Teil dieser Untersuchung. Die mit Institutionen einhergehende Habitualisierung von Handlungsgewohnheiten bringt Zeitersparnis und Risikominderung mit sich. Nachteilig können sie dann sein, wenn sich daraus Ineffizienz, Dysfunktionalität und Widersprüche in der Institutionalisierung ergeben (vgl. dazu Beyer 2006:12).

Weil Institutionen als Instinktersatz die Verteilung sozialer Rollen im Interesse des Kollektivs beeinflussen, wird anschliessend auch auf Organisationen eingegangen. Organisationen sind gesellschaftliche Akteure und somit Rollenträger. Die Einführung des Organisationsbegriffs ist zudem wichtig, um Organisationen klar von Institutionen abgrenzen zu können¹⁵. Zunächst jedoch ein Blick auf Institutionen im Bildungswesen.

Institutionen im Bildungswesen

Wird von Bildung und Schule gesprochen, ist damit nicht eine einzige Institution, sondern ein Geflecht von einzelnen gegenseitig vernetzten Institutionen gemeint. Bornschiefer bezeichnet Schule resp. Schulsysteme¹⁶ deshalb als institutionelle Ordnungen (Bornschiefer 2005: 4ff, 417-498).

Beispiele formgebundener Institutionen im Bildungswesen sind die allgemeine Schulpflicht, das Recht auf unentgeltlichen Unterricht, der Anspruch auf genügenden Unterricht, der sich am wissenschaftlichen Wissen orientiert, die Zuweisung von sozialen Positionen über objektivierte Bildungstitel (formale Bildung)¹⁷ oder – spezifisch schweizerisch – der Bildungsföde-

¹⁵ Beyer führt dafür verschiedene Gründe auf: Institutionen als handlungsermöglichenden Instinktersatz bringen eine Rollenverteilung im Interesse kollektiven Zusammenlebens mit sich und ermöglichen durch die Habitualisierung von Handlungsgewohnheiten Zeitersparnis oder Risikominderung.

¹⁶ Hier wird vom Bildungswesen gesprochen.

¹⁷ Transaktionskosten die durch das Bildungssystem gesenkt werden sind etwa auf die Vereinheitlichung der Bildungsabschlüsse und deren hierarchische Abstufung erreicht. Informationsbeschaffung, was der/diejenige weiss/kann sind aufgrund des Abschlusses vorhersehbar (vgl. dazu North 1992: 61f).

ralismus. In der obligatorischen Schulbildung ist zudem das Prinzip der Chancengleichheit¹⁸ institutionalisiert (vgl. dazu Kapitel 4).

Die Institution Schule hat als sekundäre Sozialisationsinstanz eine gesellschaftliche Integrationsfunktion. Sie ermöglicht durch die Schulpflicht eine Homogenisierung des Wissens und ist somit (heute im nationalstaatlichen Rahmen) identitätsstiftend. Wird die Volksschule als Erziehungssystem betrachtet, so werden darin Handlungsmuster für den Umgang mit der jüngeren Generation definiert (Köck 2002: 329).

Dass die Institutionen des Bildungssystems in verschiedenen (Sub)Gesellschaften unterschiedlich interpretiert werden und dass daraus verschiedene Ergebnisse resultieren, soll in dieser Untersuchung anhand eines Vergleichs der katholischen Sondergesellschaft der Zentralschweiz mit anderen Regionen der Schweiz gezeigt werden.

Zunächst werden hier jedoch nochmals die zentralen Aspekte von Institutionen zusammengefasst.

Zentrale Aspekte von Institutionen

- STRUKTURIERUNG SOZIALEN HANDELNS: Sie beschränken das Handeln der Akteure und vermindern dadurch deren Unsicherheit.
- HANDLUNGSBESCHRÄNKUNGEN: Institutionelle Handlungsbeschränkungen können formgebunden oder formlos sein.
- INSTITUTIONEN IM ALLTAG: weil sie über Generationen gewachsen sind, erscheinen sie als selbstverständlich und legitim und sind sehr dauerhaft.
- INSTITUTIONEN ALS GEMEINSAMER NENNER: Sie senken Transaktionskosten, denn durch den allgemein bekannten institutionellen Rahmen muss sich nicht jeder einzelne vor jeder Entscheidung über alle möglichen Details zur Situation informieren. Institutionen sind somit kulturelle Informationsfilter.

¹⁸ Dass Bildungsinstitutionen zu den Schlüsselinstitutionen unserer Gesellschaft zählen, begründet Bornschie (2005: 426f) damit, dass

- formale Bildung und Bildungsqualifikationen die gesellschaftliche Gerechtigkeitsfrage fundieren.
- die Schule durch ihre Sozialisations-, Allokations- und Integrationsfunktion Weltdeutungssysteme schafft, die von der dominanten Kultur der Gesellschaft getragen werden und die positionale Abstufung von Wissen durch formale Bildungstitel legitimiert.
- Zum Zeitpunkt des Schuleintritts eine symbolische Gleichheit aller suggeriert wird, um den Anschein zu erwecken, dass es nun nur noch individuelle Leistungen sind, die über Erfolg oder Misserfolg des Individuums im Bildungssystem und somit über dessen spätere Position in der Gesellschaft entscheiden wird.

2.2.2 Organisationen

Institutionen bilden den Rahmen für Organisationen. Im Soziologie-Lexikon sind Organisationen definiert als

„tendenziell auf Dauer angelegte soziale Einheiten mit institutionellen Regelungen, die das Verhalten der Beteiligten steuern, und mit spezifischen Zielen bzw. Aufgaben, die durch die Mitglieder realisiert werden sollen, [ausgestattet sind]“ (Voss 1997: 476).

Organisationen sind ziel- und zweckgerichtete Gebilde, deren Handlungsmöglichkeiten durch die Institutionen der Gesellschaft vorgegeben sind (vergleiche dazu North 1992: 87f). Organisationen sind durch ihre Ziele definiert. Sie agieren als Akteure innerhalb eines institutionellen Kontexts.

Nach innen handelt es sich bei Organisationen um soziale Gebilde, in denen Einzelpersonen als Träger vorgegebener Rollen das Erreichen des zentralen Ziels verfolgen. Auch Organisationen sind Orientierungshilfen.

Nach aussen hin beeinflussen Organisationen durch das Verfolgen ihrer Ziele institutionelle Entwicklungen. Diese wiederum wirken sich auf das Handeln der Organisationen aus, denn dieses orientiert sich an den Institutionen. Institutioneller Wandel und gesellschaftliche Akteure (Organisationen und/ oder Individuen) beeinflussen sich also gegenseitig.

Beispiele von Organisationen sind in der Wirtschaft Unternehmen, die durch das Ziel der Maximierung von Gewinn definiert sind, in der Politik öffentliche Körperschaften wie Gemeinden, Departemente, Behörden, Parlamente usw.

Organisationen im Bildungswesen sind Schuleinheiten der Volksschule, Gymnasien, Berufsschulen, Hochschulen, Lehrpersonenverbände oder Lehrmittelverlage. Spezifisch schweizerisch sind die Erziehungsdirektorenkonferenz und deren Regionalkonferenzen, Bildungs- und Erziehungsdepartemente. Als Beispiel einer bis heute existierenden Organisation im schweizerischen Bildungswesen, die in Bezug zum Kulturkampf des 19. Jahrhunderts gesehen werden kann, sei die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (BKZ) mit ihren Kommissionen erwähnt. Ziel der BKZ ist die Koordination von Volksschulen der Zentralschweiz (BKZ 2012).

Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass

- sie sich über Ziele definieren, die auf den institutionellen Rahmen ausgerichtet sind.
- die Mitglieder durch ihre Rolle bedeutsam sind. Als Träger von Rollen sind sie auswechselbar. Durch ihre Rollen tragen sie zum Erreichen der Organisationsziele bei.
- sie soziale Gebilde sind, die durch die Auswechselbarkeit der Rollenträger auf Dauer angelegt sind.
- sie durch ihr Handeln einerseits institutionellen Wandel bewirken und andererseits ihr Handeln an den sich wandelnden Institutionen orientieren.

2.2.3 Reproduktion und gradueller Wandel im Kontext von Pfadabhängigkeit

Mit dem Wechselspiel zwischen Organisation und Institution ist bei North im Unterschied zu David und Arthur auch ein verändertes Verständnis von Reproduktion verbunden. Reproduktion bedeutet im institutionellen Kontext nicht „Reproduktion von Identischem“ sondern „Reproduktion als stetiger gradueller Wandel“. Der kontinuierliche Prozess des Wandels ist auf das Handeln von Akteuren (Organisationen und Individuen) zurückzuführen (North 1992: 8).

Innerhalb von Schule und Bildung ist beispielsweise die Massenbildung institutionalisiert. Institutioneller Wandel bedeutet hier etwa die Veränderung der Massenbildung durch die Verlängerung der Schulzeit, durch die Ausdifferenzierung des Fächerkanons etc. Im Bildungswesen ist auch Chancengleichheit institutionalisiert. Das Verständnis von Chancengleichheit verändert sich im Laufe der Zeit, was etwa an neuen Ungleichheitsfaktoren erkennbar ist.

Für den Verlauf des graduellen institutionellen Wandels sind beispielsweise Komplementaritätseffekte bedeutsam. Sie ergeben sich aus der wechselseitigen Abhängigkeit von Organisationen (und individuellen Akteuren) sowie spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen (North 1992: 8f). Da Akteure ihre Handlungen immer nach dem institutionellen Rahmen ausrichten, verringern sich zwar Unsicherheiten im alltäglichen Leben, allerdings handeln die Akteure nur begrenzt rational¹⁹, wie bereits im Kapitel zu den Institutionen erläutert wurde. Dies trägt zur Stabilisierung pfadabhängiger Verläufe bei.

Im gesellschaftlichen Kontext sind *increasing returns* gemäss North nicht mehr hinreichende, jedoch notwendige Bedingungen für die Entwicklung pfadabhängiger Prozesse. Er begründet dies damit, dass der politische und institutionelle Markt nicht vollkommen ist, weil auf gesellschaftlich-politischer Ebene Transaktionskosten – im Unterschied zur individuellen Ebene – sehr hoch sind (North 1992: 61f).

Zentral für pfadabhängige Verläufe sind jedoch die auf Dauer angelegten Interdependenzen zwischen Akteuren und institutionellem Kontext. Institutionen begrenzen das Akteurshandeln indem sie als formgebundene und formlose Beschränkungen wirken. Insbesondere formlose Beschränkungen werden als selbstverständlich gegeben und legitim empfunden, da sie als über Generationen tradierte Regeln und Normen in die Gegenwart hineinwirken. Dadurch sind sie in hohem Masse stabil und ideale Grundlagen pfadabhängiger Verläufe.

¹⁹ Dieses Phänomen wird von Pierson später als *cumulative commitment* (dt. Anhäufung wechselseitiger Verpflichtungen) bezeichnete (Pierson 2000a)

2.2.4 Zusammenfassung

Zentrale Faktoren für die Analyse des schweizerischen Bildungssystems:

1. **GRADUELLER WANDEL:** Reproduktion wird nicht als Kopieren von Identischem sondern als Perpetuierung, die fortwährenden Veränderungen unterliegt, verstanden.
2. **INTERDEPENDENZ ZWISCHEN INSTITUTION UND AKTEUR:** Das Wechselspiel von Institutionen und Organisationen bewirkt durch die gegenseitige Interdependenz den graduellen Wandel und stabilisiert einen Pfad.
3. **KULTURELLE FILTER:** Institutionen sind dadurch, dass sie über längere Zeit gewachsen sind, kulturspezifische Interpretationsmuster, welche Handlungsbeschränkung und Minderung von Unsicherheit mit sich bringen. Institutionen sind formlose und formgebundene Beschränkungen. Institutionen verringern Unsicherheit, die gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten einschränken. Transaktionskosten können verringert werden.

2.3 Die sozialwissenschaftliche Erweiterung des Pfadabhängigkeitskonzepts

Aufgrund der Definition „history matters“ wird dem Pfadabhängigkeitskonzept oft mangelhafte Spezifizierung vorgeworfen. Durch die Arbeiten des Politikwissenschaftlers Paul Pierson und des Soziologen James Mahoney kann dieser Vorwurf entschärft werden, denn das Konzept wird ausdifferenziert. Die beiden Ansätze werden deshalb im Hinblick auf die Verwendung des Pfadabhängigkeitskonzepts in dieser Analyse dargestellt.

2.3.1 Die drei Phasen pfadabhängiger Prozesse

Paul Pierson (2000b: 76) unterteilt pfadabhängige Prozesse in seiner Weiterentwicklung in drei Phasen. Es sind dies:

- PHASE I DIE AUSGANGSKONSTELLATION²⁰: Verschiedene gleichwertige Optionen stehen am Anfang einer Entwicklung zur Auswahl. Zum Zeitpunkt der *critical juncture* wird eine Möglichkeit ausgewählt. Die Entscheidung für diese Möglichkeit determiniert die weitere Entwicklung stark. Die gefällte Entscheidung selbst ist jedoch nicht aufgrund zeitlich vorgelagerter Ereignisse vorhersehbar.
- PHASE II DIE REPRODUKTIONSPERIODE²¹: In dieser Phase wird der Entwicklungspfad begangen, der aus der ersten - an der *critical juncture* gefällten – Entscheidung resultiert. Institutionen werden fortan relativ stabil reproduziert. Je länger der Pfad begangen wird, umso schwieriger wird ein Pfadwechsel, der zu Beginn noch relativ einfach gewesen wäre.
- PHASE III SCHLUSSPERIODE: Diese auch als Pfadende bezeichnete Phase kann nach Pierson durch ein spezifisches Ereignis oder durch ein neues institutionelles Gleichgewicht entstehen.

Diese drei Phasen sollen hier auf das schweizerische Bildungssystem übertragen werden. Zur Analyse der Entwicklung des Bildungswesens der Schweiz werden zunächst die Ausgangskonstellation und die *critical juncture* benannt, dann wird die Reproduktionsphase eingegrenzt.

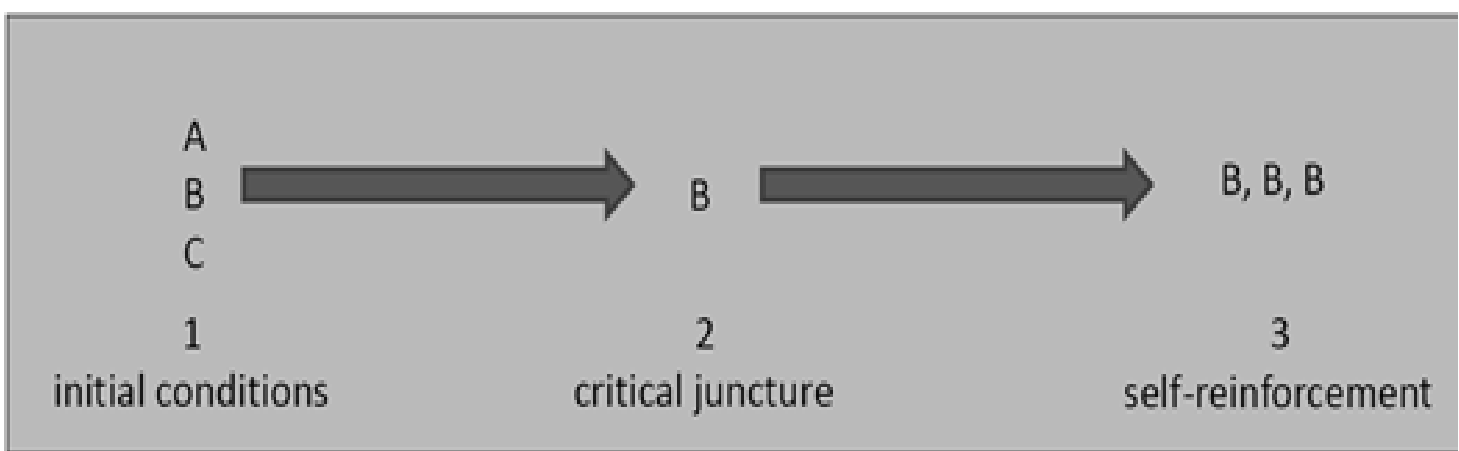
²⁰ Entspricht nach Mahoney Zeitpunkt A und B (Abbildung 1, S. 32)

²¹ Entspricht nach Mahoney dem Zeitpunkt C (Abbildung 1, S.32)

Aus einer ursprünglich zufälligen Konstellation (Phase I) entstehen stabile Reproduktionsprozesse (Phase II). James Mahoney (2000) bezeichnet die Kombination von kontingenter Ausgangssituation und determinierter Reproduktion als Paradoxon. Wobei er jedoch die kontingente Ausgangssituation als Hauptkriterium für die Pfadabhängigkeit hervorhebt.

Die Ausgangskonstellation (I) wird in *initial conditions* und in *critical juncture* unterteilt. Dabei ist nochmals zu betonen, dass die Entscheidung an der *critical juncture* nicht aufgrund der *initial conditions* vorhersehbar ist.

Abbildung 1: Aus einer ursprünglich zufälligen Konstellation entstehen stabile Reproduktionsprozesse



Quelle: Mahoney 2000: 514

Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang zwischen anfänglicher Kontingenz und anschliessender Determiniertheit. Die gleichwertigen Möglichkeiten A, B, C stehen zur Wahl. Die zum Zeitpunkt 2 (*critical juncture*) gewählte Möglichkeit ist weder aufgrund des Kontextes noch aufgrund der Theorie besser geeignet als die nicht gewählten Möglichkeiten A und C. Die Möglichkeit B profitiert dann aber vom anfänglichen Vorteil und stabilisiert sich mit der Zeit (Mahoney 2000: 517). Es resultieren daraus pfadabhängige Sequenzen, die durch relativ determinierte kausale Entwicklungsmuster gekennzeichnet sind.

Diese zentrale Präzisierung Mahoneys hinsichtlich des Paradoxons (kontingent – determiniert) wird für diese Analyse in die drei Phasen nach Pierson integriert (vgl. oben), indem die Ausgangskonstellation in Voraussetzungen und in *critical juncture* unterteilt wird.

Die anschliessende Reproduktionsperiode wird – unter Bezugnahme auf David – in zwei Reproduktionsphasen unterteilt. David betont nämlich, dass pfadabhängige Entwicklungen auch dann weitergeführt werden, wenn die Gründe, die ursprünglich zur Wahl eines Pfades geführt

haben, wegfallen. Als Grund nennt David Komplementaritätseffekte (vgl. dazu 2.1.2), also die gegenseitige Bedingtheit von Institutionen, respektive von Institutionen und Akteuren.

2.3.2 Selbstverstärkende und pfadstabilisierende Prozesse

Für diese Untersuchung sind die Sequenzen pfadabhängiger Prozesse zentral. Effizienz hingegen wird – wie im sozialwissenschaftlichen Kontext üblich – nicht mehr als zentral erachtet (vgl. dazu Beyer 2006; Mayntz 2002; Pierson 2000b; Witte 2006).

Pierson und Mahoney streichen stattdessen selbstverstärkende Prozesse (*self reinforcing processes*²²) als Ursachen und Stabilisierungsfaktoren von Pfadabhängigkeit heraus. Zusätzlich zu den *increasing returns* im ökonomischen Sinn sind a) Macht, b) Normen oder Traditionen, sowie c) Nützlichkeit und d) Funktionalität für die Reproduktion von Institutionen resp. die Pfadstabilisierung wichtig (Beyer 2006; Pierson 2000a). Während für den politischen Bereich machtbasierte Reproduktion bedeutsam ist, benennt Mahoney weitere pfadstabilisierende Mechanismen, nämlich utilitaristische, funktionale und legitimatorische (Mahoney 2000:517ff). In einer Gegenüberstellung der vier Reproduktionsmechanismen ordnet er jedem Typus Destabilisierungsmuster zu und beschreibt den Charakter der Institutionen (vgl. dazu Abbildung 18, S. 192). Da utilitaristische Konzepte ausserhalb des Marktes wenig aussagekräftig sind – denn in der sozialen Welt ist es für Akteure schwierig, Institutionen nach Kosten-Nutzen-Überlegungen zu beurteilen –, sind vor allem machtbasierte, funktionale und legitimatorische Muster von Pfadabhängigkeit für die Anwendung in dieser Arbeit massgebend. Die drei letztgenannten Reproduktionsmechanismen von Mahoney werden daher ausführlicher betrachtet.

1. MACHTBASIERTE REPRODUKTION:

Sie ist gemäss Pierson zentral für den politischen Bereich. Unterschiede zwischen Gruppen, die zum Zeitpunkt der *critical juncture* bestanden, verstärken sich, wenn eine Gruppe Regeln über andere verhängen kann. Durch Autorität wird also die eigene Macht erhöht. Ursprünglich kleine Unterschiede zwischen Gruppen können so über die Zeit dramatisch zunehmen. *Positive feedbacks* stellen sich ein (Pierson 2000a: 251; Pierson 2000b: 74). Ist die Pfadabhängigkeit machtbasiert, können mächtigere Akteure den Erhalt einer Institution gegen andere Akteure durchsetzen. Spielregeln können dahingehend abgeändert werden, dass sie die eigene Macht erhöhen, weil es zu weiteren *positive feedbacks*) kommt. *Lock-in-artige* Situationen können daraus resultieren.

²² Pierson verwendet *self-reinforcing processes* oder *positive feedback-processes* synonym. Der Begriff bezeichnet das, was z. B. bei Arthur als *increasing returns* bezeichnet wird.

2. LEGITIMATORISCHE REPRODUKTIONSGRÜNDE:

Sie ist dann zu finden, wenn Institutionen reproduziert werden, weil sich Akteure moralisch dazu verpflichtet fühlen. Die Akteure akzeptieren die Institution, weil sie diese als selbstverständlich richtig oder falsch ansehen. Institutionen bestehen auch dann weiter, wenn eine der ursprünglich wählbaren Möglichkeiten legitimer wäre (Mahoney 2000: 523ff).

3. FUNKTIONALE REPRODUKTION:

Aus funktionaler Sicht wird eine Institution reproduziert, weil sie zur Stabilisierung eines übergeordneten Institutionensystems beiträgt. Konsequenz eines ursprünglich zufälligen Selektionsprozesses ist, dass die akzeptierte Institution nach einer gewissen Zeit möglicherweise weniger funktional ist als alternative Institutionen, welche sich hätten entwickeln können (Mahoney 2000: 519ff; Witte 2006:59f).

4. KOMPLEMENTARITÄTSEFFEKTE ALS REPRODUKTIONSGRUNDLAGE:

Reproduktion aufgrund von Komplementaritätseffekten wirkt pfadstabilisierend, wenn aus der Interaktion zwischen Institutionen, sowie zwischen Institutionen und Akteuren, Produktivitätssteigerung resultiert. Diese bleibt selbst dann bestehen, wenn die zeitlich vorgelagerten konstituierenden Faktoren oder Rahmenbedingungen weggefallen sind.

Mahoney spricht – wie bereits erwähnt - ausserdem von utilitaristischer Reproduktion basierend auf rationalen Entscheidungen von Akteuren. Sie ist insbesondere im ökonomischen Kontext relevant und hier von untergeordneter Bedeutung (vgl. dazu Mahoney 2000: 517f).

Die Ergänzung Beyers, wonach sich die verschiedenen Reproduktionsmechanismen zur Stabilisierung desselben Pfades ablösen oder ergänzen können (Beyer 2006: 261), wird in der nachfolgenden Analyse zum schweizerischen Bildungssystem als zentral erachtet. Sie gewinnt insbesondere mit der von David betonten Aufrechterhaltung des Pfades, trotz Wegfallens äusserer Gründe, an Bedeutung. In dieser Untersuchung werden daher Komplementaritätseffekte als eigenständige Reproduktionsmechanismen angesehen.

Der Vollständigkeit halber seien hier zudem die reaktiven Sequenzen als weiterer Typus pfadstabilisierender Mechanismen genannt. Sie sind alleine aufgrund vorausgehender Ereignisse erklärbar sind. Diese zeitlich aufeinanderfolgenden Ereignisketten sind ursächlich miteinander verknüpft. Jedes Ereignis ist also vom vorausgehenden abhängig. Reaktive Sequenzen sind

somit irreversibel (Mahoney 2000: 509). Diese enge kausale Verknüpfung von Ereignissen ist in der sozialen Welt nur selten zu finden. Deshalb wird nicht weiter darauf eingegangen.

Zu betonen ist also: Durch die Erwartungssicherheit, die für Handelnde im institutionellen Kontext besteht, sind die Voraussetzungen für *self-reinforcing-processes* gegeben. Das Interesse an der Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen oder politischen Institution wird stärker, je länger diese mitsamt ihren Organisationen existiert. Die von Arthur beschriebenen Koordinations- und Lerneffekte stellen sich auch bei Institutionen ein, denn das Handeln eines Akteurs hängt immer eng mit dem Handeln anderer Akteure zusammen.

Da Institutionen keinem vom Markt gegebenen Veränderungsdruck unterliegen (vgl. North 1992 S. 61), bleiben sie tendenziell länger bestehen. Reproduktion aus utilitaristischen Gründen ist ausserhalb des wirtschaftlichen Kontexts selten. Gemäss Pierson sind politische oder institutionelle Settings im Unterschied zu ökonomischen Märkten träge, weil sie durch kollektives Handeln und durch Interdependenzen zwischen Institutionen sowie zwischen Institutionen und Handelnden bedingt sind (Pierson 2000a:258).

Institutionen zur Bereitstellung öffentlicher Güter²³, dazu gehört die unentgeltliche obligatorische Volksschulbildung, sind sehr komplex, und die Akteure sind deshalb an diese Institutionen gebunden. Pfadabhängigkeit hängt auch im Kontext von Bildung mit den Akteuren und deren gegenseitiger Vernetzung zusammen. Dies zeigt sich beispielsweise in adaptiven Erwartungen und wechselseitigen Verpflichtungen, denn Akteure richten ihr Handeln nach bestehenden Institutionen aus. Das wirkt wiederum pfadstabilisierend. Aufgrund dieser starken Interdependenzen sind institutionelle Veränderungen sehr aufwändig und kostspielig (Pierson 2000a:258ff; Pierson 2000b:76). Institutionen im Kontext von Bildung und Schule sind also durch die starke Vernetzung und durch die wechselseitigen Verpflichtungen sehr stabil und schwer veränderbar.

²³ öffentliche Güter haben folgende beiden Kennzeichen: 1. Sie sind nicht rivalisierend: Das heisst, wenn sie von einer Person konsumiert werden, ist eine weitere Person, die das Gut konsumieren will in ihrer Konsumation nicht eingeschränkt. 2. Sie sind nicht ausschliesslich: Niemand kann vom Konsum ausgeschlossen werden. Ein Besitzer kann nicht kontrollieren, wer das Gut nutzen darf (und wer nicht). Alle können das öffentliche Gut kostenlos nutzen. Ein öffentliches Gut kann vom Staat angeboten und z. B. über Steuergelder finanziert werden. Die obligatorische Schulbildung entspricht diesen beiden Kriterien, wenngleich sie aus bekannten Gründen nicht zu kompletter Chancengleichheit führt.

2.3.3 Institutionellen Wandel und Pfadende

Wie bereits in Kapitel 4.2.3. erläutert, unterliegt die Reproduktion von Institutionen einem stetigen graduellen Wandel. Bestehende Verhältnisse frieren zu keinem Zeitpunkt ein. Absolute *lock-in*-Situationen sind daher im institutionellen Kontext nicht möglich, dennoch kann sich durch ein neues Gleichgewicht eine lock-in-ähnliche Situation ergeben. Das Gleichgewicht besteht dann in einer sehr genauen Abstimmung zwischen dem Handeln des Akteurs und dem institutionellem Kontext.

In der sozialen Welt existieren demnach keine absolut determinierten Entwicklungen. Man geht vielmehr davon aus, dass Unwahrscheinliches oder Unvorhersehbares jederzeit eintreten kann. Fundamentaler Wandel muss bei pfadabhängigen Entwicklungen im gesellschaftlichen Kontext also immer mit bedacht werden. Im institutionellen Kontext wohnt jeder stabilen Entwicklung die Destabilisierung inne. In dieser Analyse wird daher gefragt, wann der katholisch-konservative Pfad im schweizerischen Bildungswesen zu Ende geht und ob bereits ein neuer Pfad oder ein neues Gleichgewicht eingetreten ist. Zunächst ist jedoch eine Auseinandersetzung mit pfaddestabilisierenden Mechanismen angezeigt.

Mahoney und Pierson beschreiben für die verschiedenen Reproduktionstypen Mechanismen, welche die Reproduktion beenden können. Obwohl selbstverstärkende Prozesse und kollektives Handeln bewirken, dass Institutionen sehr beständig sind, kann das Ende eines Pfades (Schlussperiode) durch spezifische Ereignisse ausgelöst werden. Analog zu den in Kapitel 2.2.3 referierten Reproduktionsmechanismen (machtbasierte, legitimatorische und funktionale Reproduktion sowie Komplementaritätseffekte) werden hier Destabilisierungsmechanismen erläutert.

1. DURCH MACHT BEGRÜNDETE PFADABHÄNGIGKEIT

Grundvoraussetzung ist, dass eine Gruppe sehr mächtig wird. Das Pfadende kann nun plötzlich oder schleichend eintreten. Ein abruptes Ende tritt beispielsweise durch eine Revolution ein. Danach bildet sich eine neue Elite heraus (Mahoney 2000: 517). Das Pfadende kann aber auch durch ein neues Gleichgewicht, das sich im Laufe der Zeit einstellt, eingeleitet werden (Pierson 2000a:259; Pierson 2000b:76). Gemäss Kathleen Thelen (2003) ist bei Institutionen mit gradueller Umformung zu rechnen²⁴. Der Wan-

²⁴ Thelen unterscheidet zwischen dem Mechanismus des *insitutional layering* und dem der *institutional conversion*. Beim *institutional layering* besitzt eine Akteursgruppe zu wenig Macht, um eine Institution zu beseitigen. Sie kann aber neue Institutionen ergänzend einführen (Thelen 2003). Von *insti-*

del von einem Gleichgewicht zum anderen kann auch unter Beibehaltung einer teilweisen Pfadkontinuität geschehen.

2. LEGITIMATORISCH BEGRÜNDETE PFADABHÄNGIGKEIT

Sind pfadstabilisierende Mechanismen legitimatorischer Natur, kann der Wandel durch subjektive Überzeugungen der Akteure oder durch eine Veränderung von Normen und Werten zum Pfadende führen (Mahoney 2000: 525). Unter Bezugnahme auf Berger und Luckmann (1980) erklärt Jürgen Beyer das Ende eines legitimatorischen Pfades folgendermassen: Werden Handlungsgewohnheiten durch Habitualisierung zu „objektiver Wirklichkeit“, erscheint einem Akteur, der diesen Institutionalisierungsprozess nicht miterlebt hat - die also einer jüngeren Generation angehört -, eine Institution als unumstösslich Gegeben und nicht als sozial konstruiert. Das Wissen um den Institutionalisierungsprozess kann im Gegenzug dazu zum Pfadwechsel führen (Beyer 2006: 34f).

3. FUNKTIONAL BEGRÜNDETE PFADABHÄNGIGKEIT

Im Falle funktionaler Pfadabhängigkeit tragen Institutionen zum Erhalt eines selbstregulierten übergeordneten Systems bei. Es bedarf deshalb einer von aussen herbeigeführten Änderung (*exogenous shock*), die das übergeordnete System unter Druck setzt. Dadurch wird die systemerhaltende Institution überflüssig²⁵.

4. DURCH KOMPLEMENTARITÄT BEGRÜNDETE PFADABHÄNGIGKEIT

Nach dem Wegfallen ursprünglicher Gründe für die Pfadwahl bilden Komplementaritätseffekte die Basis von Reproduktion. Wenn die produktivitätssteigernde Wirkung aus der Verknüpfung von Institutionen oder von Institutionen und Akteuren abnimmt, endet der Pfad. Es kann sein, dass durch Veränderungen des Kontextes oder durch Veränderungen einer Institution Vorteile aus der Interaktion verschwinden und sich dieser Verlust gleich einem Domino auf die anderen Interaktionen auswirkt. Der produktivitätssteigernde Effekt kann aber auch durch eine äussere Veränderung bedeu-

tutional conversion spricht sie, wenn neue Akteure den Sinn einer Institution grundlegend ändern, ohne die Institution jemals direkt in Frage gestellt zu haben.

²⁵ Als Beispiel führt Mahoney Emanuel Wallersteins Weltsystemtheorie an. Der europäische Kapitalismus hat sich weitgehend zufällig gegen den chinesischen Kapitalismus durchgesetzt. Dies, obwohl er unter funktionalen Gesichtspunkten eher nachteilig für das Weltsystem ist (Mahoney 2000: 520ff nach Wallerstein 1974: 62).

tungslos werden²⁶. Etwa wenn sich adaptive Erwartungen von Akteuren verändern (Beyer 2006: 31f).

Wie diese vier zentralen Reproduktionstypen können auch utilitaristisch oder reaktiv begründete Reproduktionstypen enden. Utilitaristische Reproduktionspfade können beispielsweise aufgrund veränderter adaptiver Erwartungen der rational entscheidenden Handelnden hinfällig werden (vgl. dazu Beyer 2006: 23). Reaktive Sequenzen als pfadstabilisierende Muster können etwa durch das Auftreten alternativer Handlungsoptionen aufgelöst werden (Mahoney 2000: 532f).

Auch im institutionellen Kontext ist das Pfadende demnach jederzeit möglich. Je nach Reproduktionsmechanismus führen andere Ereignisse zur Schwächung des Pfades oder zum Pfadende (vgl. Tabelle 1, S. 46).

²⁶ Beyer nennt das Beispiel der Ansiedlung von Industriezweigen an bestimmten Orten. Durch äussere Faktoren wie günstige Transportkosten können Vorteile der Komplementarität verschwinden. Wenn die Bedeutung des Industriezweigs insgesamt sinkt, bleiben zwar die Interaktionseffekte bestehen, sie verlieren aber insgesamt an Bedeutung.

2.3.4 Zusammenfassung

Die untenstehende Zusammenstellung zeigt die wesentlichen Punkte zur sozialwissenschaftlichen Erweiterung des Pfadabhängigkeitskonzepts. Betont werden diejenigen Punkte, die für die Analyse des Zentralschweizer Bildungswesens relevant sind.

Zentrale Aspekte für den sozialwissenschaftlichen Kontext:

1. **PERIODISIERUNG:** Pfadabhängige Prozesse werden in Ausgangskonstellation, Reproduktionsperiode und Schlussperiode gegliedert. Die Ausgangskonstellation lässt sich zusätzlich in *initial conditions* und in *critical juncture* unterteilen.
2. **SEQUENZEN:** Die Reihenfolge der Ereignisse ist ausschlaggebend für den Entwicklungsverlauf. Erste Schritte in eine bestimmte Richtung führen dazu, dass weitere Schritte in dieselbe Richtung gemacht werden.
3. **PARADOXON VON KONTINGENZ UND DETERMINIERTHEIT:** Frühe Ereignisse, die den Pfad sehr stark prägen, sind nicht unmittelbar aufgrund der Neigungen vorausgegangener Ereignisse erklärbar (Kontingenz). Anschliessende Entwicklungen jedoch sind durch diese früheren Ereignisse determiniert.
4. **DAUER DES PFADBESTEHENS:** Je länger Institutionen und ihre Organisationen existieren, desto grösser wird das Interesse an ihrer Aufrechterhaltung, denn es stellen sich Lern- und Koordinationseffekte ein. Adaptive Erwartungen und *cumulative commitments* stabilisieren den Pfad. Veränderungen werden dadurch aufwändiger und kostspieliger.
5. **STETIGER GRADUELLER WANDEL:** Die Reproduktion von Institutionen unterliegt langsamem aber stetigem Wandel. Reproduktion bedeutet im institutionellen Kontext nicht Reproduktion von Identischem. Zwar kann es so zu gleichgewichtsartigen Zuständen kommen, absolute lock-in-Situationen sind aber dennoch nicht möglich.
6. **REPRODUKTIONSTYPEN:** Pfadstabilisierung erfolgt in der sozialen Welt entweder machtbasiert, legitimatorisch, funktional oder aufgrund von Komplementaritätseffekten. Des Weiteren bestehen gemäss Mahoney utilitaristische Reproduktionsmechanismen oder Reproduktion beruht auf reaktiven Sequenzen.
7. **DESTABILISIERUNGSMECHANISMEN UND PFADENDE:** Jedem stabilisierenden Reproduktionstyp entspricht ein spezifischer Destabilisierungsmechanismus. Das Unvorhersehbare wohnt also jedem Reproduktionstyp inne. Fundamentaler Wandel - und damit das Pfadende - ist jederzeit möglich.

2.4 Kritik am Pfadabhängigkeitskonzept

Oft wird kritisiert, dass Pfadabhängigkeit nichts anderes als „history matters“ bedeute und darum insbesondere im sozialwissenschaftlichen Kontext keine eigenständige Herangehensweise, sei (vgl. z. B. Mayntz 2002: 27ff). Hier wird aber im Sinne von Pierson (2000a: 252ff), Mahoney (2000, 2003, 2004) und North (1992) davon ausgegangen, dass das Konzept gerade im sozialwissenschaftlichen Kontext sehr hilfreich ist, weil soziale Variablen oftmals nicht angemessen verstanden werden. Insbesondere dann, wenn nicht klar ist, wie sie gewachsen sind. Hier wird dies durch die Periodisierung von Entwicklungen und durch das Benennen von Mechanismen, die den Pfad stabilisierenden und destabilisierenden, möglich (vgl. dazu Tabelle 1, S. 46). Entwicklungsphasen und neue Pfade können erkannt werden.

Zur Untersuchung der Entstehung von Bildungswesen wird insbesondere Mahoneys Differenzierung pfadstabilisierender Mechanismen zentral ((Mahoney 2000: 517ff) vgl. auch Tabelle 1: Übersicht über verschiedene Reproduktionstypen, S. 46). Hier wird kritisch angefügt, dass es durchaus möglich ist, dass verschiedene Reproduktionsmechanismen gleichzeitig wirken (machtbasierte und legitimatorisch bedingte Reproduktion). Zudem kann gezeigt werden, dass sich Reproduktionsmechanismen im historischen Entwicklungsverlauf auch ablösen können.

Im Hinblick auf die Anwendung des Pfadabhängigkeitskonzepts zur Untersuchung von Bildungssystemen wird kritisiert, dass Ineffizienz und Marktversagen keine Bedeutung hätten, weil gesetzliche Rahmenbedingungen keinen freien Markt zuließen. Insbesondere wenn man berücksichtigt, dass auch private Schulen meist in irgendeiner Form staatlich subventioniert werden, mag dies zutreffen (Sackmann und Weymann 2003: 698). Effizienz, respektive die Wirkungsweise von Bildungssystemen spielt jedoch hinsichtlich des Erreichens von Chancengleichheit oder von Schülerquoten an weiterführenden Schulen eine Rolle (z. B. SKBF 2010). Konkurrenzdruck im Bildungssystem zeichnet sich zudem in jüngster Zeit durch die zunehmende Globalisierung von Hochschulsystemen oder von internationalen Leistungsvergleichsstudien ab.

Die Kritik, dass hohe Fixkosten sich nicht auf Institutionen übertragen liessen (Wetzel 2005), hält als Argumentation nicht stand, denn im Zusammenhang mit Bildungssystemen sind es gerade hohe Fixkosten, die zur Pfadstabilisierung beitragen. Ein Pfadwechsel würde zumindest vorübergehend höhere Investitionen mit sich bringen.

Die Reproduktion von gesellschaftlichen Institutionen unterliegt einem stetigen graduellen Wandel. Dies macht die Kritik des Determinismus hinfällig, denn ein absolutes Gleichgewicht - eine komplette lock-in-Situation also - ist nicht möglich. Zudem ist jedem Reproduktionsmuster ein Destabilisierungsmechanismus inhärent. Bei jeglichen Pfaden muss grundlegender Wandel in Form von Unvorhersehbarem mitgedacht werden. Die Kritik, dass insbesondere die Vorstellung von *lock-in* eine Unausweichlichkeit der Entwicklungsverläufe suggeriere, hat demnach für den institutionellen Kontext keine Gültigkeit. *Lock-in* Situationen werden im Zusammenhang mit Institutionen zwar als problematisch bezeichnet, allerdings werden *lock-in-artige* Situationen im Zusammenhang von Bildung als Schwäche des Konzepts gewertet. Pierson spricht von der Möglichkeit eines Pfadendes, wenn sich ein neues Gleichgewicht eingestellt hat (Pierson 2000a). Dies ist auch ohne komplettes *lock-in* möglich.

Oftmals wird Untersuchungen, die mit dem Pfadabhängigkeitstheorem arbeiten, impliziter Konservatismus²⁷ vorgeworfen (Beyer 2005). Da hier das Ende des Entwicklungspfades im Fokus steht, Reproduktionsmuster also insbesondere zur Schärfung des Blicks für Destabilisierungsmechanismen interessieren, kann dieser Kritikpunkt vernachlässigt werden.

Selbst unter Berücksichtigung dieser zentralen Kritikpunkte ist die Öffnung des Pfadabhängigkeitskonzepts für die sozialwissenschaftliche Anwendung insgesamt als gewinnbringend für die Analyse des schweizerischen Bildungssystems einzustufen. Daher bildet das Pfadabhängigkeitskonzept den theoretischen Bezugsrahmen für die Analyse des zentralschweizerischen Bildungssystems.

²⁷ Der Konservatismus ergibt sich aus den Einschränkungen sozialwissenschaftlicher Kausalerklärungen und ist kein ideologisch motivierter Konservatismus.

2.5 Fazit: Zentrale Merkmale des Pfadabhängigkeitstheorems

Aktuelle Veränderungen im Bildungswesen der Schweiz stehen im Zusammenhang mit dessen historischer Entwicklung. In der Zentralschweiz sind aus historischer Sicht die Verschränkung zwischen Bildung und Religion lange Zeit sehr bedeutsam. Es soll daher geklärt werden, ob die katholisch-konservative Prägung des Bildungssystems bis heute nachwirkt. Institutionen als über die Zeit gewachsene kulturspezifische Interpretationsmuster stehen somit im Fokus.

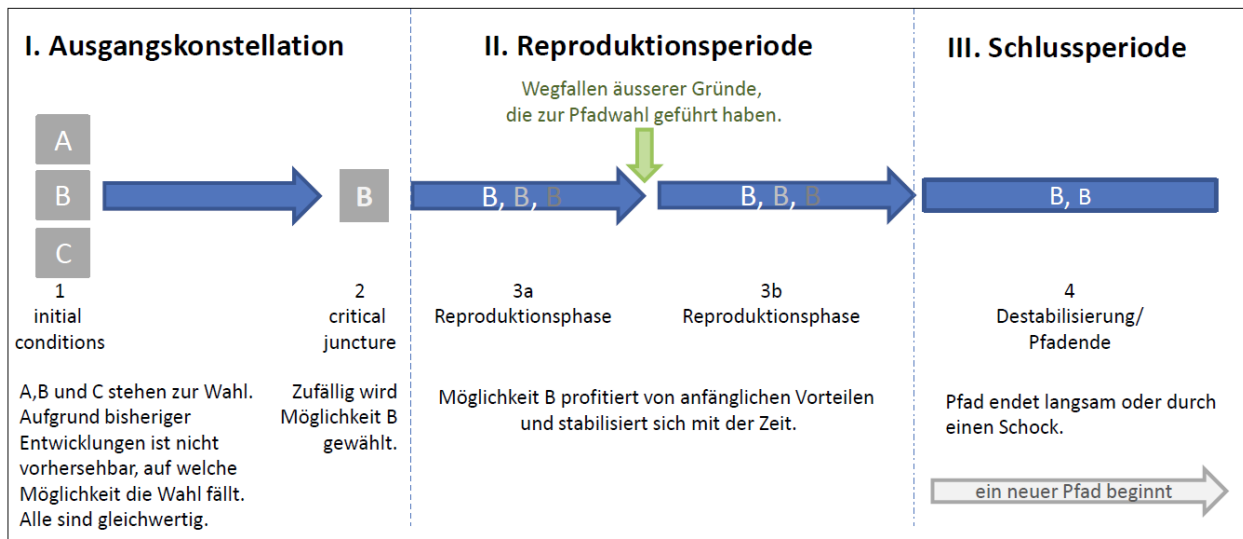
Institutionen als formlose oder formgebundene Handlungsbeschränkungen dienen Akteuren zur Orientierung, denn sie verringern einerseits Unsicherheit, andererseits limitieren sie Handlungsmöglichkeiten von Akteuren. Bildung ist eine der zentralen Institution von modernen Gesellschaften.

Um die Frage: *Unter welchen Bedingungen konnte die Zusammenarbeit der katholisch-konservativen Kantone so lange standhalten?* untersuchen zu können, scheint das Pfadabhängigkeitskonzept in besonderer Weise geeignet zu sein, denn es bietet die Möglichkeit, den historischen Kontext systematisch zu analysieren, darauf basierend Aussagen über aktuelle Entwicklungen zu machen und das Pfadende empirisch überprüfen zu können.

Die Frage nach Aspekten des Pfadabhängigkeitstheorems, die zur Untersuchung der Entwicklung des schweizerischen Bildungswesens beitragen, wird darum nochmals überblicksartig zusammengefasst.

Die wesentlichen Aspekte des Pfadabhängigkeitskonzepts, die auch in der weiteren Untersuchung zum Tragen kommen, sind in Abbildung 2, S. 45 und Tabelle 1, S. 46 zusammengestellt. Die Periodisierung der historischen Entwicklungen macht es möglich, kontinuierlich sichernde Mechanismen zu identifizieren, den Blick auf Destabilisierungsmuster zu eröffnen und so das Pfadende auszumachen.

Abbildung 2: Periodisierung pfadabhängiger Entwicklungsverläufe



Die Abbildung zur Periodisierung pfadabhängiger Entwicklungsverläufe zeigt, wie die Entscheidung zum Zeitpunkt der *critical juncture* die weitere Entwicklung determiniert. Die Ausgangskonstellation zeichnet sich zunächst durch das Nebeneinander verschiedener gleichermassen realisierbarer Möglichkeiten aus (*initial conditions*). Der Ausgang aus der *critical juncture* ist weder durch zeitlich vorgelagerte Ereigniskonstellationen, noch durch theoretische Annahmen eindeutig vorhersehbar. Von nun an ist die Ereignisabfolge ausschlaggebend für den Pfadverlauf, Sequenzen sind irreversibel.

Durch die determinierenden Eigenschaften dieser frühen Entscheidung beginnt die Reproduktionsperiode, in der der Pfad aufgrund von stabilisierenden Mechanismen reproduziert wird. Die Reproduktionsperiode wird im Hinblick auf diese Analyse in zwei Phasen unterteilt:

- i. Die Reproduktionsmechanismen der ersten Phase stehen inhaltlich im Zusammenhang mit der Ausgangskonstellation. Selbstverstärkungseffekte, die durch adaptive Erwartungen, Lern- oder Koordinationseffekte entstehen, stellen sich ein. Im institutionellen Kontext erfolgt Reproduktion allerdings nie als Kopie von Identischem. Allen pfadabhängigen Entwicklungen ist also gradueller Wandel eigen.
- ii. Es ist also möglich, dass irgendwann die ursprünglichen Gründe für die Pfadwahl wegfallen: Dann beginnt die zweite Reproduktionsphase, denn der institutionelle Pfad wird weiterhin begangen. Je länger ein Pfad bereits existiert hat, desto naheliegender ist es, dass er auch weiterhin existieren wird. In institutionellen Ordnungen wie dem Bildungswesen ist dies bedingt durch die Interdependenz

der einzelnen Institutionen (formlosen und formgebundenen) und durch die Verflechtung von Institutionen und Akteuren, Organisationen und Individuen. Aus diesen Interdependenzen ergeben sich Komplementaritätseffekte. Diese stabilisieren nun den Pfad. So bleiben niedrige Transaktionskosten und Handlungssicherheit bestehen.

Die Schlussphase, die das Ende eines Pfades bedeutet, kann jederzeit eintreten. Alle stabilisierenden Reproduktionstypen finden nämlich eine Entsprechung in einem Destabilisierungsmechanismus. Grundlegender Wandel, sei er nun durch einen äusseren Schock oder durch langsame Veränderungen von innen her initiiert, muss bei pfadabhängigen Prozessen also immer mit bedacht werden.

In der folgenden Tabelle sind Reproduktions- und Destabilisierungsmechanismen überblicksartig zusammengestellt.

Tabelle 1: Übersicht über verschiedene Reproduktionstypen

REPRODUKTIONSTYP	PFADSTABILISIERUNG IN DER REPRODUKTIONSPERIODE	DESTABILISIERUNG DES PFADES IN DER SCHLUSSPERIODE
Macht	Mächtige Akteure können eine Institution gegen andere Akteure durchsetzen, weil sie Regeln über andere verhängen können.	Durch Reform oder Unterwanderung entstehen neue Eliten.
Legitimität	Institution wird akzeptiert, weil sie von den Akteuren als selbstverständlich richtig angesehen wird und sie sich moralisch dazu verpflichtet fühlen.	Wandel subjektiver Überzeugungen der Akteure oder Veränderung von Normen und Werten.
Funktionalität	Die Institution trägt zur Stabilisierung eines übergeordneten Systems bei.	Externe Veränderung des übergeordneten Systems führt dazu, dass die Institution unwichtig wird.
Komplementarität	Aus der Koordination zwischen Institutionen sowie aus der Interaktion zwischen Institutionen und Akteuren resultiert Produktivitätssteigerung. Diese bleibt bestehen, auch wenn äussere Gründe für das Bestehen einer Institution wegfallen.	Komplementarität kann aufgrund der Änderung eines Elements verschwinden und sich gleich einem Domino auf andere Interaktionsvorteile auswirken. Der Verlust des Komplementaritätseffekts kann auch aufgrund von Entwicklungen ausgelöst werden.
Reaktive Sequenzen	Kausale Verkettung von Ereignissen, die quasi-irreversibel sind wirken stabilisierend.	Es entstehen alternative Handlungsoptionen.
Utilitarismus	Rationale Kosten- Nutzen- Abwägung führen zur Reproduktion.	Erhöhter Konkurrenzdruck und Lerneffekte bringen neues Gleichgewicht.

Quelle: in Anlehnung an Beyer 2006: 27ff

In dieser Analyse sind insbesondere der machtbasierte und der legitimatorische Reproduktionstyp sowie die Reproduktion durch Komplementaritätseffekte bedeutsam. Die anderen Reproduktionsmechanismen wurden der Vollständigkeit halber (Mahoney (2000: 517ff) und Beyer (2006: 35)) ebenfalls in die Tabelle aufgenommen. Dies deshalb, weil nie nur ein einziger Reproduktionsmechanismus die Aufrechterhaltung eines Pfades bewirkt. Grundsätzlich können in Teilbereichen eines Systems auch andere – weniger dominante – Reproduktionsmechanismen wirken.

Für die Analyse der Entstehungsgeschichte des schweizerischen Bildungswesens wird von den hier herausgearbeiteten Punkten des Pfadabhängigkeitstheorems ausgegangen. Ziel der Analyse ist es, das Ende des katholisch-konservativen Entwicklungspfades zeitlich möglichst gut einzugrenzen, um dieses abschliessend empirisch untersuchen zu können.

3 Pfadabhängige Entwicklung im zentral schweizerischen Bildungswesen

Um aktuelle Umstrukturierungen und Reformen im schweizerischen Bildungswesen zu verstehen, werden sie im Kontext der historischen Entwicklung der Volksschule betrachtet. Basierend auf den Ausführungen zum Pfadabhängigkeitstheorem im vorherigen Kapitel, wird die Entwicklung des schweizerischen Bildungswesens seit der Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert analysiert. Im Hinblick auf die abschliessende empirische Analyse wird dabei vorwiegend auf die Entwicklungen in der Zentralschweiz Bezug genommen. Ziel ist es, Hinweise auf das Pfadende der katholisch-konservativ geprägten Entwicklungen zu finden. Zeichnet sich aufgrund der Analyse historischer Ereignisse ab 2000 tatsächlich das Pfadende ab, wird dieses anschliessend empirisch überprüft. Konfession, respektive die Zugehörigkeit zum katholisch-konservativen Milieu der Zentralschweiz wird dabei als Chancengleichheitsfaktor betrachtet.

Damit rückt nun die Frage nach den Bedingungen, die zur langanhaltenden Zusammenarbeit zwischen den katholisch-konservativen Kantonen der Zentralschweiz führten, in den Fokus. Zudem wird vertiefend auch auf die Frage: *Wirken sich katholische Kooperationen trotz der einschneidenden Veränderungen seit den 1960er/ 70er bis heute auf die Bildungssysteme aus?* eingegangen.

Die Gliederung der Entwicklung des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert in Ausgangskonstellation, Reproduktionsperiode und Schlussperiode strukturiert dieses Kapitel (vgl. Abbildung 2 und 3, S. 49).

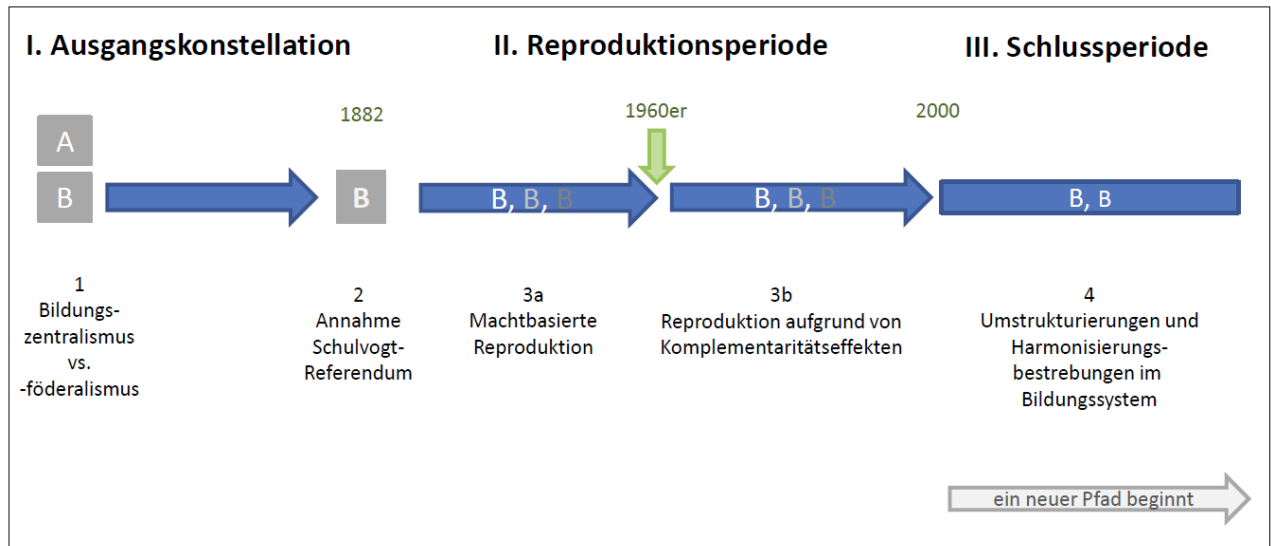


Abbildung 3: Sequenzierung der Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems von 1882 bis heute

Das Erstarken des liberalen Bundesstaates mit den Verfassungen von 1848 und 1874, der gesellschaftliche Bedeutungsverlust der Kirche, der durch die Niederlage der katholisch-konservativen im Sonderbundskrieg besiegelt wird und die Interessen der romanischsprachigen Föderalisten werden als Kontext für die *initial conditions* (Bildungszentralismus vs. Bildungsföderalismus) betrachtet. Die beiden letztgenannten Strömungen zielen auf einen Bildungsföderalismus hin. In der Logik von erstarkendem liberalem Bundesstaat und von Säkularisierung hingegen ist Bildungszentralismus zu erwarten. Daher wird das Abstimmungsergebnis - die Entscheidung gegen den Nationalen Schulvot - als kontingent erachtet. Zudem waren die französischsprachige- und die katholisch-konservativen Sonderbundsangehörigen auch in den 1880er Jahren unabhängig voneinander und verfolgten unterschiedliche Ziele. Nur weil die Minderheiten gleichzeitig auftraten und die Verfolgung ihrer sehr unterschiedlichen Ziele in einem föderalistischen System gewährleistet waren, kam es zum Entscheid für den Bildungsföderalismus.

Die parlamentarische Debatte um die Einsetzung eines nationalen Erziehungssekretärs und die damit verbundene Ablehnung der Schulvotvorlage (Referendum gegen einen eidgenössischen Schulsekretär) von 1882 durch das Stimmvolk gilt als eigentlicher Auslöser des katholisch-konservativen Pfades. Aus Sicht des Pfadabhängigkeitstheorems ist dies also die *critical juncture* für die Entwicklung des Bildungssystems der Zentralschweiz. Aus eigener Kraft, also ohne das zufällige gleichzeitige Auftreten ganz unterschiedlicher politischer Interessen-

strömungen und ohne den „Geheimplan Schenk“ (vgl. dazu Kp. 3.2), wäre dieses Abstimmungsergebnis im liberal-fortschrittlichen Bundesstaat nicht möglich gewesen.

Als erste Phase der Reproduktion wird die Zeit des „katholischen Ghettos“²⁸ (das seit den 1960ern zunehmend an Kohäsionskraft verliert) benannt. Dieses führte im Bildungssystem der ehemaligen Sonderbundskantone zur Konsolidierung katholisch-konservativ geprägter Institutionen. Die Modernisierung im 19. und 20. Jahrhundert wird auch mit dem gesellschaftlichen Bedeutungsverlust des Religiösen in Zusammenhang gebracht. Darauf reagierten die konservativen Katholiken mit einer Defensivstrategie und mit dem Rückzug in das „katholische Ghetto“ (Altermatt 2011: 380). Der Bildungsföderalismus ermöglichte diese Entwicklung massgeblich.

Der gesellschaftliche Wandel seit den 1960er Jahre führt zum Wegfallen der Gründe, die ursprünglich (*critical juncture*) zur Wahl des katholisch-konservativen Pfades geführt hatten. Trotzdem bestehen die katholisch-konservativ geprägten Organisationen und Netzwerke weiter. Sie wandeln sich – auch durch die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre und das 1. Schulkonkordat von aussen betrachtet - geringfügig. Die Auflösung des katholischen Milieus in den 1980er Jahren und stärker noch die Globalisierung wirken sich auf die ursprünglich katholisch-konservativ geprägten Bildungssysteme aus. Mit „katholisch-konservativer Prägung“ ist immer die Beeinflussung durch den politischen Katholizismus der ehemaligen Sonderbundskantone gemeint, der nicht mit religiös-orthodoxen Glaubensvorstellungen zu verwechseln ist.

Ob ab 2000 vom Ende des katholisch-konservativen Entwicklungspfades gesprochen werden kann, wird im abschliessenden empirischen Teil zu prüfen sein. Wichtig ist es jedoch zu betonen, dass mit der Verwendung des Pfadabhängigkeitstheorems keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse möglich wird. Es handelt sich hierbei um die Analyse eines Einzelfalles der durch ganz spezifische historische Kontextbedingungen möglich wurde. Diese Kontextbedingungen werden zunächst in einem einführenden Exkurs auf die Vorgeschichte des Bildungssystems von der Reformation bis zur Gründung des Bundesstaates beschrieben. Die Analyse der Vorgeschichte zielt auf das Verständnis der pfadabhängigen Entwicklung im schweizerischen Bildungssystem, ausgehend von der Ablehnung des Schulvogtreferendums, ab.

²⁸ Die Begriffe „katholisches Ghetto“ und „katholisches Milieu“ werden als Synonyme verwendet. Gemeint ist damit die katholisch-konservative Sondergesellschaft der ehemaligen Sonderbundskantone.

3.1 Vorgeschichte: Von der Reformation bis zur Bundesverfassung von 1848

Die Grundstrukturen des heutigen, föderalistischen Bildungswesens der Schweiz entwickelten sich seit dem 19. Jh. (vgl. dazu z. B. Criblez 2010: 665). Diese wiederum sind nur vor dem Hintergrund der Entwicklungen seit der frühen Neuzeit zu verstehen. Humanismus und Reformation beeinflussen die Entwicklung der Bildung nachhaltig. Der Humanismus brachte die Orientierung an antiken Bildungsidealen und die Betonung wissenschaftlichen Wissens mit sich. Ausgelöst durch die Reformation entwickelten sich die Bildungssysteme daraufhin entlang einer konfessionellen Kluft. Da hier die katholisch-konservativen Bildungssysteme der Zentralschweizer Kantone im Zentrum stehen, wird zur Erläuterung der Vorgeschichte insbesondere auf die Folgen der Reformation für das Bildungswesen der Schweiz eingegangen.

Bildung war ein zentrales Thema der Reformation. Gleichzeitig mit der zunehmenden Bildungsorientierung der Reformierten wurde das Bildungsdefizit der Katholiken, namentlich des Priesternachwuchses, virulent und am Konzil von Trient (1545 -1563) auf höchster katholischer Ebene thematisiert. Eine eigentliche Bildungsoffensive wurde innerhalb der römisch katholischen Kirche initiiert. Es waren die Jesuiten, die im Auftrag des Papstes für die Rekrutierung von geeignetem Personal verantwortlich zeichneten. Sie waren es, die in den folgenden Jahrhunderten das (höhere) Schulwesen in katholischen Regionen nachhaltig prägten. Neu gegründete Jesuitenschulen zielten – im Unterschied zu den höheren Schulen im reformierten Gebiet – nicht auf akademischen und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ab, sondern orientierten sich an den Ansprüchen der katholischen Kirche.

In der alten Eidgenossenschaft war die konfessionelle Kluft in wesentlichen Teilen deckungsgleich mit der Unterscheidung zwischen Stadt und Land. Die Reformation fasste in der alten Eidgenossenschaft in den Stadorten Zürich (1522), Bern (1528) sowie Basel und Schaffhausen (1529) Fuss, und die Bibelübersetzung des bedeutendsten Deutschschweizer Reformators Huldrych Zwingli hielt in den Schulstuben der reformierten Gebiete Einzug (TVZ 2012; von Muralt 1972). Die hier im Zentrum stehenden katholischen Orte²⁹ der Innerschweiz waren stark agrarisch geprägt³⁰.

²⁹ Die Bezeichnung „Ort“ wird vor dem Hintergrund der 13-örtigen Eidgenossenschaft gewählt und widerspiegelt die Verhältnisse des Ancien Régime, resp. der Schweiz von 1848.

³⁰ UR, SZ, OW, NW, ZG gelten auch damals als Landorte. LU ist der einzige Innerschweizer Stadort, die bevölkerungsreichen Gebiete ausserhalb der Stadt waren landwirtschaftlich geprägt.

Im Zuge von Reformation und Gegenreformation wurde der Bildung jedoch in allen Regionen der 13-örtigen Eidgenossenschaft Bedeutung beigemessen, galt es doch auf katholischer Seite das enorme Wissensdefizit im Klerus zu verringern (vgl. dazu Mattioli und Ries 2000: 16; Ries 2000: 10).

Innerhalb der alten Eidgenossenschaft kam es ob der Bildungsbeflissenheit der reformierten Orte zu einer verstärkten Defizitwahrnehmung seitens der katholischen Orte. Jesuiten wurden in die Eidgenossenschaft berufen. Das 1574 in Luzern gegründete Jesuitenkollegium wurde für lange Zeit zum Zentrum der höheren Bildung in der Innerschweiz³¹ und war bedeutsam für die ganze deutschsprachige katholische Schweiz.

Ein grosser Teil der späteren geistlichen und politischen Elite der Region besuchte diese Jesuitenschule. Durch die Verpflichtung der Studenten zum täglichen Gottesdienstbesuch und zum Gebet war deren Alltag durch kirchliche Praxis strukturiert (Ries 2000: 11ff). Die Ausbildung durch die Jesuiten beeinflusste damit nicht nur das religiöse, sondern auch das gesellschaftliche und politische Leben der Zentralschweiz und der übrigen katholischen Schweiz grundlegend.

Die Entwicklung des Volksschulwesens wurde durch die Reformation ebenfalls vorangetrieben. In reformierten sowie katholischen Gebieten war das Schulwesen weiterhin in kirchlicher Hand. Die Lesefähigkeit des Volkes wurde gefördert, um den Erhalt der jeweiligen Glaubenslehre zu stärken (Bloch 1999: 143; Stadler 2011). Das Bistum Konstanz, zu dem das Gebiet der heutigen Zentralschweiz gehörte, schrieb in Folge des tridentinischen Konzils 1567 in allen Pfarreien Schulen vor (Horat 2007: 12). Deren Lehrmittel³² waren religiösen Inhalts, Fächer waren konfessionell ausgerichtet und der Unterricht fand meist in konfessionell homogenen Klassen statt (Stadler 2011, Späni 1999: 300).

So auch in den alten Orten der Zentralschweiz. Die Urschweizer Kantone waren Mitte 19. Jahrhundert mit 99% Katholikenanteil konfessionell das homogenste Gebiet der Schweiz³³ (Ritzmann-Blickenstorfer 1996: 154f).

³¹ Weitere Jesuitenkollegien gab es seit 1580 in Freiburg und seit 1662 in Brig. In der Innerschweiz wurde allerdings erst 1836 in Schwyz ein weiteres Jesuitenkollegium gegründet (Oberholzer 2007)

³² In katholisch-konservativen Regionen wurde der Katechismus des Petrus Canisius gelesen und auswendig gelernt, während in reformierten Gegenden die Bibel und der Heidelberger Katechismus als Lehrmittel gebräuchlich waren.

³³ 1850 lebten in Kanton Uri 0.08%, in Schwyz 0.35%, in Obwalden 0.16%, in Nidwalden 0.1%, in Zug 0.71% und in Luzern 1.18% Reformierte. In den meisten anderen Kantonen (ausser Appenzell Inner- und Aargau, Thurgau, Tessin und Valais) war die konfessionelle Durchmischung der Bevölkerung deutlich höher (Ritzmann-Blickenstorfer 1996: 154f).

Das Bildungswesen war – von wenigen Ausnahmen abgesehen - in der Hand von Klerus und Klöstern (Annen 2005: 43). Ein gutes Schulwesen gab es lediglich in den Kantonshauptorten Luzern, Zug, Schwyz, Altdorf, Stans und Sarnen. Insgesamt waren die Schulsysteme dieser Kantone jedoch schlecht (Bossard 1984: 15). Ab dem 18. Jh. nahm in allen Gebieten der Eidgenossenschaft die Anzahl der Gemeindeschulen zu und der Alphabetisierungsgrad der Bevölkerung stieg allmählich an (Grunder 2006). Das Netz der Gemeindeschulen war Ende des 18. Jahrhunderts regional unterschiedlich stark ausgebaut. Während in Bern damals fast alle Dörfer eine Schule führten, war das Netz an Schulen in der Innerschweizer Region Luzern nur sehr lose (Böning 1983 nach Bütikofer 2006). In Schwyz wurden in der ersten Hälfte des 18. Jh. in allen Pfarreien Winterschulen gegründet, allerdings bestand kein Schulobligatorium (Horat 2007: 13). Insgesamt war der Alphabetisierungsgrad in den katholischen Teilen der Schweiz 1800 tiefer als in reformierten Regionen der Schweiz (Grunder 2006).

Abgesehen von der Bedeutung der Religion war das Bildungswesen im Ancien Régime ständisch geprägt und zeichnete sich durch starke geschlechtsspezifische Unterschiede aus. Höhere Schulen standen Männern aus den oberen Schichten offen. Höhere Frauenbildung gab es kaum. Der Alphabetisierungsgrad der Frauen lag noch während der Helvetik 35% unter dem der Männer (Grunder 2011). Höhere Bildung für Mädchen genossen, wenn überhaupt, Töchter aus besserem Hause (Grunder 2006). Gebildete Frauen wurden weder in reformierten noch in katholischen Kantonen geschätzt (Omlin 1999: 107).

Die Bildungssysteme entwickelten sich in der alten Eidgenossenschaft regional unterschiedlich und zeitlich versetzt. Einheitliche Aussagen sind kaum möglich. So waren Unterschiede zwischen Stadt und Land bedeutsam. Die Schulen von Stadtorten wie z. B. Zürich und Bern waren offen für neue geistige Strömungen, die die wissenschaftliche Bildung betonten und diese früh aufnahmen (Ries 2000: 10). Städtische Schulen verfügten zudem oft über eine bessere Infrastruktur als Landschulen. Ganzzahresschulen waren in Städten und grösseren Orten zu finden. Der jährliche Unterrichtsbesuch beschränkte sich in Landschulen schwerpunktmässig auf den Winter. Landschulen wiesen oft ein sehr tiefes Niveau auf und der Unterricht wurde zudem schlecht besucht (Bütikofer 2006: 44; Fäh 2000:23; Horat 2007: 13). Die Mitarbeit der Kinder daheim war nämlich Teil der ländlichen Subsistenzwirtschaft, was sich negativ auf den Schulbesuch auswirkte. Ausserdem war der Alphabetisierungsgrad der Landbevölkerung tiefer, was am Beispiel Genfs aufgezeigt werden kann (Grunder 2006). Die Landbevölkerung war also weniger an Bildung interessiert. Im ländlichen Milieu war die Wahrung traditioneller Lebensweisen wichtiger als Bildung und Fortschritt. Daran änderte sich auch während und nach der Helvetik kaum etwas.

Höhere Schulen und akademische Bildung war noch während der Helvetik Anliegen der Stadtbürger. Für die Landbevölkerung waren sie kein Thema (Bütikofer 2006: 252). Am Beispiel Uri lässt sich zudem zeigen, dass diese Bildungsfeindlichkeit noch bis anfangs 20. Jh. Bestand hatte. Anstatt Gelder für eine höhere Schule auszugeben, war die breite Bevölkerung der Meinung, dieses Geld solle – wenn in Bildung –, dann in die Gemeindeschulen investiert werden³⁴ (Stadler-Planzer 2006).

Während der Helvetik wurde erstmals die Beeinflussung des schweizerischen Bildungswesens durch die Aufklärung sichtbar. Im liberal geprägten helvetischen Einheitsstaat sollte ein nationales Bildungssystem - mit dem Ziel mündige Bürger hervorzubringen - etabliert werden. Als Aufsichtsbehörden wurden Erziehungsräte eingesetzt. Die Zentralschweizer Orte, mit Ausnahme Luzerns, gehörten zum Kanton Waldstätte und unterstanden einem gemeinsamen Erziehungsrat. Die Idee eines nationalen Bildungswesens, welches jenseits von sprachregionalen und konfessionellen Interessen und fern von ständischen Privilegien allen eine einheitliche, an wissenschaftlichem Wissen ausgerichtete Bildung ermöglichen sollte, scheiterte schon damals (Bütikofer 2008). In der öffentlichen, bildungspolitischen Debatte, die während der Helvetik zum Gesetzesentwurf für die nationale Schulgesetzgebung geführt wurde, kam auch der Widerstand seitens der Geistlichkeit zum Ausdruck (Bütikofer 2006). In einem Schulwesen, dessen Ziel es war mündige Bürger zu erziehen, fürchteten Kirchenvertreter zu Recht, ihre Macht über das Schulwesen zu verlieren.

Obwohl eine nationale Schulgesetzgebung scheiterte, beeinflusste die bildungspolitische Debatte der Helvetik die Entwicklung der kantonalen Bildungssysteme ab 1830 nachhaltig. So sind heute öffentliche Schulsysteme allen gleichermassen zugänglich und sie sind auf wissenschaftliches, statt an religiöses Wissen ausgerichtet. Der Zugang zu höheren Schulen erfolgt nach dem meritokratischen Prinzip und nicht nach Stand und Klasse. Seit der Helvetik gibt es in verschiedenen Kantonen Erziehungsräte als Schulaufsichtsbehörde, die lange Zeit aus weltlichen und geistlichen Vertretern bestanden (Bütikofer 2008: 52; Fäh 2000: 5f). Eine nationale Vereinheitlichung der Bildungssysteme, wie sie bereits in der Helvetik angedacht war, ist jedoch bis heute nicht realisiert.

³⁴ Interessanterweise findet sich dieselbe Argumentation der Gegner auch bei der Abstimmung zum Bau eines Mehrzweckraumes am Kollegium Karl Borromäus in Altdorf im Jahr 2012 (Kanton Uri 2012:17ff)

Als im Zuge der Mediationsakte (1803) und der Restauration (1815-1830) die vorrevolutionären Verhältnisse in der Schweizerischen Eidgenossenschaft wieder hergestellt werden sollten, konnten liberale und radikale Staatsideen nicht unterbunden werden.

Nach den liberalen Umbrüchen in den frühen 1830er Jahren entstanden in zahlreichen Kantonen liberale Verfassungen, und die Vormachtstellung der Kirche im Staat wurde immer stärker in Frage gestellt³⁵. Die Aufklärung brachte einen grundlegenden Bedeutungswandel des Religiösen mit sich und kirchliche Organisationen gehörten zu den Verlierern. Die katholisch-konservativen Kantone³⁶ schlossen sich 1845 zu einem Sonderbund zusammen, dessen Ziel es war, die Interessen der katholischen, ländlich konservativ und föderalistisch geprägten Kantone zu wahren. Im Winter 1847 unterlagen sie den Truppen der liberalen Kantone im Sonderbundkrieg. Die Kantonsverfassungen der Verlierer wurden im liberalen Sinne revidiert und 1848 entstand die liberale Schweizer Bundesverfassung. Der lose Staatenbund wurde durch einen Bundesstaat - ohne Austrittsrecht einzelner Kantone - ersetzt. Bildung war einer der Leitbegriffe der damaligen Umstrukturierungen, denn der Volkssouverän konnte nur mit gebildeten Bürgern funktionieren (Criblez 2008b: 59).

Die Grundstruktur des heutigen, modernen Schulsystems entwickelte sich seit den liberalen Umbrüchen in den 1830er Jahren kontinuierlich und war Sache der Kantone. So setzte sich das laizistische Prinzip in Zürich bereits mit dem Unterrichtsgesetz von 1832 durch (Bloch 1999: 142ff). Auch weitere liberale Kantone übernahmen in den 1830er Jahren das zürcherische Unterrichtsgesetz. Die hohe Eigenständigkeit der Kantone im losen Staatenbündnis von 1815 führte dazu, dass Entwicklungen im Bildungswesen regional in unterschiedlichem Tempo und zu verschiedenen Zeitpunkten von statten gingen.

Die Veränderungen ab 1830 brachten auch die allmähliche Einführung des Schulobligatoriums mit sich. Diese erste grosse Welle der Bildungsexpansion fand also bereits im 19. Jahrhundert statt.

Zentrale Aspekte der Debatte um Chancengleichheit im Bildungswesen, die im 20. Jahrhundert geführt wurde, zeigten sich schon damals als Konfliktlinien. Gegen das Schulobligatorium wehrte sich etwa die Landbevölkerung, da ein Unterrichtsobligatorium die bäuerliche Subsistenzwirtschaft gefährdete. Widerstand kam von konservativen Kräften beider Konfessi-

³⁵ In den Zentralschweizer Kantonen hatte nur Luzern eine liberale Verfassung. Bei der Verfassungsrevision von 1841 unterlagen aber die freisinnigen Luzerns und der Kanton war wieder katholisch-konservativ dominiert.

³⁶ Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern, Zug, Wallis und Freiburg.

onen in allen Regionen. Zudem entwickelte sich ab 1830 ein geschlechtsspezifischer Fächerkanon (Sutter, Belser, Chaponnière, und Salazar 2005) und die Unterrichtszeit war nicht für beide Geschlechter dieselben (Jenzer 1999: 84).

Eine zentrale Figur, welche die Entwicklung der Volks- und Mittelschulen sowie die Lehrpersonenbildung in der Zentralschweiz nachhaltig prägte, war der Kapuzinerpater Theodosius Florentini. In Schwyz eröffnete er das ehemalige Jesuitenkollegium um 1856 wieder (Annen 2005: 121). Mit der Gründung der Lehrschwestern-Kongregationen von Menzingen/ZG und Ingenbohl/SZ konnte das Ausbildungsniveau der Volksschullehrpersonen angehoben werden. Vorher wurde in der Zentralschweiz immer wieder die unzureichende Schulbildung der Lehrpersonen moniert (Fäh 2000:24; Horat 2007: 14).

Ein kurzer Blick auf die katholisch-konservative Innerschweiz von damals zeigt, dass die Schulen nach wie vor in der Hand von Geistlichen waren. Die im politischen Katholizismus geschürte antiliberale und antiintellektuelle Bildungs- und Elitefeindlichkeit konnte so im Alltag der breiten Bevölkerung institutionalisiert werden. Dies im Unterschied zu den übrigen liberalen oder neutralen Kantonen.

Fazit

Das schlecht ausgebaute Bildungswesen des Ancien Régime war in kirchlich-konfessioneller Hand und diente mehrheitlich der Vermittlung religiöser Inhalte. Das Bildungswesen war ständisch geprägt, wies grosse Stadt-Land-Unterschiede auf und Mädchenbildung spielte eine geringe Rolle. Während insbesondere die höheren Schulen in reformierten Gebieten – geprägt durch den Humanismus – die Orientierung an wissenschaftlichem Wissen betonten, stand in den mehrheitlich von Jesuiten geführten Schulen der katholischen Regionen die Vermittlung religiöser Inhalte und die Förderung des Priesternachwuchses im Zentrum.

Aufklärung und Liberalismus fanden ebenfalls schneller Eingang in Schulen der reformierten Gebiete. Laizistischer Unterricht war bereits in der Zürcher Volksschulordnung von 1832 festgehalten und wurde von anderen Kantonen übernommen. Der Ruf nach Zentralisierung und die Schaffung eines einheitlichen Bildungswesens für alle wurden auf katholisch-konservativer Seite heftig bekämpft. Eine damit einhergehende Laisierung der Schulen war hier nicht denkbar. Gesamtschweizerisch gesehen, waren die Konservativen beider Konfessionen gegen Neuerungen.

Im katholischen Gebiet der Zentralschweiz war die Politik von katholisch-konservativen Kräften dominiert. Liberale Kräfte spielten selten während längerer Zeit eine bedeutende Rolle. Der Traditionalismus und die Modernisierungsfeindlichkeit der Landbevölkerung paarten sich in der Innerschweiz mit dem weltlich politischen Machtanspruch der katholischen Kirche. Während sich die Landbevölkerung aus Sorge um die traditionelle Lebensweise, zu der auch die Mitarbeit der Kinder zählte, für eine hohe Autonomie regionaler Strukturen (gerade im Bildungswesen) interessierte, war der Föderalismus für die Kirche eine Möglichkeit, ihre weltliche Macht in der katholischen Schweiz zu erhalten. Durch die Autonomie im Bildungswesen konnten zudem katholisch-konservative Weltdeutungssysteme weiterhin tradiert werden.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die klassischen Faktoren, die zur Benachteiligung im Bildungssystem führen, bereits in der historischen Entwicklung des Bildungswesens angelegt waren. Die im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre diskutierten regionalen, geschlechts- und schichtspezifischen sowie konfessionellen Benachteiligungsfaktoren bildeten sich bereits im 19. Jahrhundert heraus. Entlang dieser Konfliktlinien spalteten sich auch bildungspolitische Interessen.

Die Innerschweiz ist bildungspolitisch insofern ein Sonderfall, als sie neben der katholisch-konservativen Dominanz auch stark agrarisch-ländlich geprägt ist. Die durch die Kirche geschürte antiliberale und antiintellektuelle Bildungs- und Elitefeindlichkeit paarte sich hier mit dem im Bildungswesen sichtbaren Stadt-Land-Unterschied. Die Bildungsfeindlichkeit beschränkt sich dabei ausschliesslich auf eine abwehrend feindliche Haltung gegenüber der gymnasialen und universitären Bildung. Im Folgenden wird der Begriff Bildungsfeindlichkeit immer in diesem Sinne verstanden. Schulen entstanden zuerst in Städten und somit vorwiegend in liberalen Gebieten. Städtische Schulen zeichneten sich oft durch eine bessere Infrastruktur aus, zudem befanden sich die höheren Schulen in den Städten.

Zahlreiche der genannten Aspekte wirken bis heute im Bildungssystem nach. Wie es dazu kam, und welche Mechanismen diesem Nachhallen zugrunde liegen, soll im Folgenden analysiert werden.

3.2 Ausgangskonstellation: BV 1874 und Schulvogtreferendum 1882

Ausgangskonstellationen pfadabhängiger Entwicklungen zeichnen sich dadurch aus, dass die pfadprägende Entscheidung (*critical juncture*) zwischen gleichwertigen Möglichkeiten einen Prozess in Gang setzt, der relativ deterministisch voranschreitet (Kapitel 2.3). Diese erste Entscheidung ist nicht aufgrund zeitlich vorausgehender Ereignisse vorhersehbar. Es wären auch andere gleichwertige Möglichkeiten zur Verfügung gestanden. Die historischen Kontextbedingungen sind also - im Hinblick auf die Entscheidung - kontingent.

Als *critical juncture* für die katholisch-konservativ geprägte Entwicklung des Bildungssystems wird hier die parlamentarische Debatte um den nationalen Erziehungssekretär und die Abstimmung zum sogenannten „Schulvogtreferendum“ von 1882 betrachtet. Ziel dieses Kapitels ist es aufzuzeigen, dass die Entscheidung für oder gegen den nationalen Schulvogt nicht aufgrund vorhergehender Entwicklungen determiniert war, sondern dass im Vorfeld der Referendumsabstimmung 1882 die Wahl sowohl zugunsten des Bildungszentralismus als auch des Bildungsföderalismus hätte ausfallen können. Die vom Souverän gefällte Entscheidung gegen einen nationalen Schulvogt und somit für den Bildungsföderalismus war aufgrund unabhängiger, aber zufälligerweise gleichzeitig auftretender politischer Minoritäten zustande gekommen. Zur Herleitung der *critical juncture* wird auf die Ereignisse seit der ersten Schweizerischen Bundesverfassung 1848 zurückgegriffen, wobei insbesondere die Entwicklung in den katholisch-konservativen Kantonen – im ansonsten liberal geprägten Bundesstaat - berücksichtigt wird.

Nach der Niederlage der katholisch-konservativen Kantone im Sonderbundskrieg kam es 1848 zur Gründung des Schweizer Bundesstaats. Die Schweizerische Bundesverfassung von 1848 war im liberalen Geiste verfasst. Auf das lose Staatenbündnis von vorher folgte ein engerer Zusammenschluss der Kantone. Das kantonale Selbstbestimmungsrecht wurde - zugunsten von mehr zentraler Steuerung - deutlich eingeschränkt.

Da der nationale Konsens freisinnig war, lag die Macht im neuen Bundesstaat in liberalen Händen. Die Vertreter der katholisch-konservativen Kantone gehörten in Bundesbern zu den Verlierern. Die liberale Bundesverfassung von 1848 wurde deshalb in fast allen Kantonen der

Zentralschweiz abgelehnt. Einzig Luzern nahm die Verfassung - allerdings nur mit Hilfe eines Kniffs³⁷ - an (Bossard-Borner 1999: 66).

Aus liberaler Sicht galten die konservativen Katholiken der Sonderbundskantone als rückständig. Die Katholiken der Deutschschweiz machten aus ihrer Rückständigkeit eine Tugend und zogen sich in ihre traditionelle Lebenswelt – das katholische Milieu - zurück (Altermatt 1989: 39). Der liberale Katholizismus wurde auf wenige Bereiche zurückgedrängt³⁸ (Ries 2011: 248f).

Der Modernisierungsprozess schritt weiter voran und brachte mit der Industrialisierung ökonomisches Wachstum, erhöhte Mobilität breiter Bevölkerungskreise und zunehmende gesellschaftliche Säkularisierung³⁹ mit sich. Die Trennung von Kirche und Staat gipfelte im Kulturkampf zwischen dem von Rom gesteuerten katholisch-konservativen Ultramontanismus und dem liberalen Schweizer Bundesstaat. Die Säkularisierungsdiskussion wurde im Verlaufe der politischen Diskussion um die Erneuerung der Bundesverfassung mit der Frage der Rolle der Kirche im Bildungssystem vermischt.

Während die katholische Welt stark traditional-bewahrend ausgerichtet und ländlich geprägt war, zeichnete sich die fortschrittsorientierte protestantisch-liberale Gesellschaft durch Wissenschaftsorientierung und durch das Ideal des mündigen Bürgers, der seine Rechte und Pflichten wahrnehmen kann, aus. Die Debatte der 1960er/1970er Jahre um Chancengleichheit im Bildungssystem beispielsweise ist eng an liberale Grundgedanken geknüpft. Traditionalen Gesellschaften war hingegen immer Chancenungleichheiten inhärent (vgl. Kp. 3.1).

Im Laufe des Modernisierungsprozesses veränderte sich auch die Volksschulbildung. Während im Ancien Régime das Ziel von Volksbildung darin bestand, gute Christen auszubilden, die allenfalls des Lesens der Bibel mächtig waren (vgl. Kp. 3.1), stand im 19. Jahrhundert immer stärker die Bildung des mündigen Bürgers, der seine Bürgerpflichten wahrnehmen kann und geschäftsfähig ist, im Vordergrund. Religion und Kirche verloren durch die gesellschaftliche Modernisierung an Bedeutung.

³⁷ Alle nicht eingereichten Stimmen wurden den Befürwortenden der neuen Bundesverfassung zugeordnet.

³⁸ Die liberalen Katholiken lösten sich im Zuge des Kulturkampfes aus der katholischen Kirche heraus und bildeten die christkatholische Kirche. Sie ist bis heute vorwiegend in Solothurn, Bern und Zürich vertreten (Ries, 2011)

³⁹ Durch Humanismus und Aufklärung ausgelöste Prozesse, die die früher enge Bindung an Religion löst und die Gesellschaft auf Basis der menschlichen Vernunft gestellt hat. Aus soziologischer Sicht kommt dies einem „sozialen Bedeutungsverlust von Religion“ gleich.

Es mutet daher seltsam an, dass genau jener Bildung – deren Bedeutung für Aufklärung und Liberalismus aber auch für die moderne Gesellschaft schlechthin elementar ist – in der ersten Bundesverfassung von 1848 kaum Bedeutung beigemessen wurde. Bildung und Schule unterstanden gemäss Verfassung weiterhin den Kantonen. Dem Bund stand es lediglich frei, eine Universität und eine polytechnische Hochschule einzurichten (Criblez 1999). Mit der gleichzeitigen Einführung der Pressefreiheit ergab sich jedoch ein gesamteidgenössischer Diskurs bezüglich der Volksschulen. Der grosse Teil der politischen Gruppierungen betrachtete die Schule als Stütze der industriellen Gesellschaft und liberale sowie radikale Kreise der Deutschschweiz vertraten die Ansicht, eine Zentralisierung der Bildung sei notwendig (Grun-der 2011).

Dagegen entfachte sich der Widerstand der katholisch-konservativen Kantone. Sie waren - ganz im Geiste des Kulturkampfes - gegen die Trennung von Kirche und Staat, was sich auch in den Verfassungen dieser Kantone zeigte. So war etwa das Mitwirken der Kirche im Schulwesen des Kantons Schwyz auch mit der Kantonsverfassung von 1848 erwünscht (Kiechler 2011: 94). Eine Zentralisierung von Bildung im liberalen Staat kam daher für die katholisch-konservativen Innerschweizer nicht in Frage. Liberale Strömungen nahmen in der Zentralschweiz im 19. Jahrhundert ab, während sie sich in den übrigen Kantonen durchsetzten. Deshalb wurden die Katholisch-Konservativen von den Liberalen als rückständige Christen betrachtet. Die Katholisch-Konservativen begannen, sich mehr und mehr in eine Sondergesellschaft zurückzuziehen. Die Lebenswelt der katholisch-konservativen Gebiete blieb bis zum Ende des 19. Jh. durchdrungen vom kirchlichen Jahreskreis. Sie paarte sich mit der Bildungsfeindlichkeit der Landbevölkerung (Altermatt 1989).

Gemäss Heidi Bossard-Borner stützte der ländliche Traditionalismus die katholisch-konservative Bewegung in der Zentralschweiz, denn sie war durch Angst vor Veränderungen geprägt. Die abwehrend-bewahrende Grundhaltung führte auch zu antistädtischen Ressentiments (vgl. auch Omlin 1999: 103f). Daraus resultierte für Schule und Bildung, dass die Katholisch-Konservativen jegliche Form von nicht religiös eingebundener Bildung ablehnten. Als Folge dessen führte die Angst vor einer säkularisierten Bildung auch zu Antiintellektualismus und Elitefeindlichkeit. Da der Bildungselite insbesondere universitär gebildete Juristen angehörten, mischte sich Antibürokratismus mit Elitefeindlichkeit und der Autonomiegedanke wurde von katholisch-konservativer Seite her noch stärker betont (Bossard-Borner 1999: 64ff).

Guter Nährboden für Modernisierungsfeindlichkeit der Landbevölkerung, die die Wahrung der traditionellen Lebensweise anstrebte, war auch eine geringe Wanderung der Bevölkerung in den Regionen der Zentralschweiz. Noch 1850 lebten in der Innerschweiz 93% im Wohnkanton geborene Personen, gesamtschweizerisch waren es damals 88.4%. Bis 1888 blieb der Anteil der im Wohnkanton geborenen Innerschweizer mit 91% fast konstant, während der Anteil der im Wohnkanton Geborenen gesamtschweizerisch auf 82% sank (Ritzmann-Blickenstorfer 1996: 143).

Die Totalrevision der Bundesverfassung wurde in den 1870er Jahren aktuell und es kam 1872 und 1874 zu zwei Verfassungsabstimmungen. Die Verfassung 1872 wurde von den Föderalisten - insbesondere den französischsprachigen -, den katholisch-konservativen Kantonen sowie von protestantisch-konservativen Kreisen abgelehnt.

Die zweite Verfassungsvorlage wurde 1874 vom Souverän angenommen. Sie war stärker zentralistisch ausgerichtet als die vorhergehende Bundesverfassung. Im Rahmen des Kulturkampfes gelang es den Revisionsbefürwortern, die französischsprachigen Kantone und die Protestantisch-Konservativen mittels Betonung einer antikatholischen Stossrichtung⁴⁰ und durch weniger stark rechtsvereinheitlichende Absichten für die Erneuerung der Bundesverfassung zu gewinnen. Dies obwohl die nicht-deutschsprachigen Kantone der Schweiz grundsätzlich föderalistisch eingestellt waren. Die religiös-konfessionelle (kulturkämpferische) Konfliktlinie zeigte sich bei dieser zweiten Verfassungsabstimmung um die Auseinandersetzung zwischen Föderalisten und Zentralisten deutlich (Criblez 1999: 354).

Die Interessen der katholisch-konservativen Minderheit deckten sich also nicht mit den Interessen der französischsprachigen Minderheit die aus anderen Gründen föderalistisch eingestellt war oder mit denjenigen der Protestantisch-Konservativen. Jede dieser Minderheiten war aber an der Wahrung der eigenen Kultur – sei diese nun sprachlich oder konfessionell – interessiert und dies lässt sich am besten in einem föderalistischen System realisieren. Die katholische Kirche instrumentalisierte also den Föderalismus zur Wahrung ihrer eigenen weltlichen Macht (Ries 2011). Die Bundesverfassung von 1874 wurde zwar angenommen, von den katholisch-konservativen Kantonen der Zentralschweiz (UR, SZ, OW, NW, LU, ZG) sowie von Freiburg, Wallis und dem Tessin abgelehnt (Criblez 1999; Criblez und Huber 2008).

⁴⁰ Im Hinblick auf das Bildungswesen war die Bundesverfassung vor allem wegen des Jesuitenverbots ein herber Schlag für die ultramontanen (konservativen) Katholiken. Sie hinterliessen in der Zentralschweiz insbesondere im höheren Bildungswesen eine Lücke, die bis zur Gründung der Universität Luzern im Jahr 2000 nicht gefüllt werden konnte (Mattioli/Ries: 2000).

Auch die Bundesverfassung von 1874 belass die Bildungshoheit bei den Kantonen. Der Bund hatte lediglich die Möglichkeit, neben den bestehenden polytechnischen Schulen eine Bundesuniversität und andere höhere Unterrichtsanstalten einzurichten. Insgesamt war der Verfassungsartikel zur Bildung jedoch ein Schritt in Richtung mehr Zentralismus.

Für die Primarschulen wurden im Verfassungsartikel 27 vier Grundprinzipien festgehalten:

1. das Schulobligatorium
2. die Unentgeltlichkeit des Unterrichts an öffentlichen Schulen
3. die staatliche Leitung der Schulen
4. der Anspruch an genügenden Unterricht.

Dem Bund war fortan das Recht vorbehalten, Kantone, die diesen Verpflichtungen nicht nachkamen, zu sanktionieren (BV 1999).

In der parlamentarischen Diskussion zum Bildungsartikel 27 wurde kulturkämpferischen Argumenten viel Raum gelassen. Deshalb werden die Grundprinzipien im Hinblick auf die konfessionell angelegten Konfliktlinien nochmals ausführlicher beschrieben.

Die in der Bundesverfassung von 1874 institutionalisierten Anforderungen an die Volksschulen waren jedoch nicht in allen Punkten eindeutig und hätten einer Präzisierung in Form von Ausführungsgesetzgebungen bedurft. Dies zeigt die nachfolgende Zusammenstellung.

Schulobligatorium

Das Schulobligatorium stiess auf Seiten der ländlichen Bevölkerung auf Widerstand. Schulschwänzern war auf dem Land ein ernsthaftes Problem für die Lehrerschaft. Bei der Durchsetzung des Schulobligatoriums ergab sich ein Spannungsfeld zwischen den kommunalen Behörden, dem Kanton und den Lehrpersonen (Jenzer 1999). Auf dem Land scheiterte die Umsetzung des Schulobligatoriums teilweise am Willen der Schulbehörden (Fäh 2000: 29). Dieses Spannungsfeld wurde auf dem Land durch Kleinräumigkeit und soziale Kontrolle noch verschärft. Auf dem Land war die Beteiligung der Kinder an der Subsistenzwirtschaft lange Zeit der Hauptgrund für das Schulschwänzen. Zudem führte Kinderarbeit in Fabriken zu vermehrter Abwesenheit in der Schule (vgl. dazu die Situation in Wollerau, SZ (Horat 2007: 21f)).

Betrachtet man dies aus einer institutionellen Perspektive, so zeigt sich: Das Schulobligatorium war als formgebundene Beschränkung zwar institutionalisiert, formlose Beschränkungen

als kulturelle Filter führten jedoch dazu, dass die formgebundene Institution verweigert wurde. Erst mit der Zeit fand ein Umdenken statt und die Mitarbeit der Kinder wurde von den Eltern nicht mehr als vordringlich angesehen. Dieser Mentalitätswechsel steht im Zusammenhang mit der Einsicht, dass der Schulbesuch eine wirtschaftliche Notwendigkeit ist (Criblez 2000).

Dass selbst das Schulobligatorium unterschiedlich umgesetzt werden konnte, zeigt die unterschiedliche Regelung der Schulzeit. Grosse kantonale Unterschiede bestanden etwa in der Anzahl der vorgeschriebenen Schuljahre. Auch die jährlichen Unterrichtswochen schwankten zwischen 26 und 48 Schulwochen und in einigen Kantonen beschränkte sich der tägliche Unterricht auf 2-3 Stunden, während die tägliche Unterrichtsdauer in anderen Kantonen 6 Stunden betrug (Mattmüller 1982: 408). Katholisch-konservative Kantone wie Uri waren bezüglich der absoluten Schulbesuchszeit eher am unteren Ende zu finden (Fäh 2000: 28f), während französischsprachige, protestantisch-liberale Kantone (VD, NE) an der Spitze waren (Mattmüller 1982: 409).

Unentgeltlichkeit des Primarschulunterrichts

Die Unentgeltlichkeit des Primarschulunterrichts an öffentlichen Schulen ist die logische Folge des Schulobligatoriums. Wenn die Bürger in die Pflicht genommen werden, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wenn der Staat nur mit gebildeten Bürgern, die ihre Bürgerrechte wahrnehmen müssen, überleben kann, darf die Grundbildung nichts kosten. Ärmere Gemeinden, die diesen kostenfreien Unterricht bereitstellen mussten, kamen dadurch stark unter Druck.

In den katholisch-konservativen Kantonen arbeiteten die Lehrschwestern zu deutlich bescheideneren Konditionen als weltliche Lehrpersonen. Sie wurden daher schnell zum Fundament der Primarschulen. Sie waren es, die diese Unentgeltlichkeit des Unterrichts letztlich ermöglichten (Diebold 2000: 221; Fäh 2000: 25). Eine konsequente Laisierung des Unterrichtswesens wäre in solchen Gemeinden fatal gewesen.

Staatliche Leitung

Da die Schulen unter staatlicher Leitung zu stehen hatten, wurden Lehrschwestern zum Thema. Das Verbot geistlicher Lehrpersonen - und somit von Lehrschwestern - war nach längerer Verfassungsdiskussion im Parlament aus dem Bildungsartikel gestrichen worden (Criblez und Huber 2008: 96f). Der Unterricht sollte jedoch von „Angehörigen aller Bekenntnisse ohne

Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können“ (BV 1999: Art. 27).

Konfessionelle Neutralität bezog sich also gemäss Bundesverfassung auf die Lerninhalte und nicht auf die Lehrperson (Criblez und Huber 2008: 99). Die Frage der Lehrschwestern wurde auch nach 1874 noch mehrfach diskutiert und ihre Anstellung wurde 1879 grundsätzlich anerkannt (Criblez und Huber 2008: 108ff; Omlin 1999: 118f). Der religiöse Hintergrund der Schwestern blieb für die Bevölkerung und Schulbehörden in katholisch-konservativen Kantonen aber weiterhin ein wichtiges Kriterium. Wie das Beispiel von Schwyz jedoch zeigt, wurden die Lehrschwestern auch 1880 noch aus dem Grund geschätzt, dass sie die Kinder im katholischen Sinne erzogen (Horat 2007: 24).

Die staatliche Leitung der Primarschulen wurde nicht überall in gleicher Art und Weise interpretiert, wie das Beispiel des Kantons Uri zeigt. Hier mussten die Hälfte der Erziehungsräte geistlichen Standes sein und Lehrmittel wurden oft durch kirchliche Behörden genehmigt (Fäh 2000: 29).

Aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs im 19. Jahrhunderts nahm die Mobilität der Bevölkerung stark zu, was konfessionell neutrale Schulen notwendig machte (Criblez und Huber 2008: 91). Wie gezeigt wurde, war die Mobilität in den katholisch-konservativen Inner-schweizer Kantone allerdings im gesamtschweizerischen Vergleich relativ gering.

Forderung nach genügendem Unterricht

Die Forderung nach genügendem Unterricht war in der Bundesverfassung wenig ausdifferenziert und konnte kaum überprüft werden, denn es wurden weder Kontrollmechanismen noch Minimalanforderungen benannt (Criblez 2000). Bereits bezüglich der zulässigen Klassengrößen gab es keine Einigkeit. Teilweise waren über 100 Kinder in einer Schuleinheit (Mattmüller 1982: 409).

Die 1875 eingeführte Eidgenössische pädagogische Rekrutenprüfung war das einzige Steuerungsinstrument des Bundes bezüglich „genügendem Unterricht“. Sie ermöglichte, dass die Leistungen der Volksschulen der Kantone indirekt über die Leistungen der Rekruten geprüft und miteinander verglichen werden konnten. Das erhöhte den Druck auf die Kantone, einen genügenden Primarschulunterricht anzubieten, denn es wurden Ranglisten geführt (Criblez 2000). Die Rekrutenprüfungen brachten auch hinsichtlich der Alphabetisierung Unterschiede zwischen Stadt-Land, zwischen den reformierten und katholischen Kantonen sowie zwischen

konservativen und liberalen Kantonen zutage. Die katholisch-konservativen Kantone (SZ, UR, NW, VS, AI, TI, FR) schnitten dabei schlecht ab (Crotti 2008: 143). Mit dem Instrument der Rekrutenprüfung konnte auch eine allmähliche Zunahme der Alphabetisierungsquote in den Kantonen nachgewiesen werden⁴¹ (Grunder 2006).

Da die Bildungshoheit in der Bundesverfassung von 1874 weiterhin den Kantonen oblag, entwickelten sich die kantonalen Bildungssysteme im Primarschulbereich unterschiedlich. Die Rekrutenprüfung machte Qualitätsunterschiede deutlich. Die vier in der Bundesverfassung von 1874 institutionalisierten Grundprinzipien für den Primarschulunterricht waren so offen formuliert, dass sie in unterschiedlichen kantonalen und kulturellen Kontexten sehr verschiedenartig interpretiert wurden.

Im Schulwesen wurde die Bildung breiter Bevölkerungskreise institutionalisiert. Das Schulobligatorium führte zum starken Ausbau von Organisationen und zu einer Bildungsexpansion. Dazu gehörten neben der Bildungsadministration und der Schulaufsicht auch die Lehrpersonenbildung (Criblez 2000). Am Beispiel der Lehrpersonenbildung soll nochmals verdeutlicht werden, dass Institutionen als formgebundene Beschränkungen in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich interpretiert werden können. Institutionen als tradierte formlose Beschränkungen wirken gleichsam als kulturelle Informationsfilter. Im ehemals katholisch-konservativen Gebiet wurde bis 2000 gegen die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung opponiert, aus Angst, die christliche Ausrichtung der Ausbildung und die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung könne auf Kosten der verwissenschaftlichten Ausbildung verloren gehen (Diebold 2000: 206). Lehrpersonen wurden in den katholisch-konservativen Stammlanden praktisch ausschliesslich in von Geistlichen und von Kongregationen geführten Ausbildungsstätten geschlechtergetrennt ausgebildet. Die von den Kongregationen geführten Schulen dienten ausserdem der Förderung des eigenen Nachwuchses (Diebold 2000). Konfessionell geleitete Lehrerseminarien waren national gesehen jedoch nur eine starke Minderheit (Criblez und Hofstetter 2000: 12), denn Ausbildungsstätten für Lehrpersonen waren in der deutlich grösseren nicht-katholisch-konservativen Schweiz mehrheitlich staatlich geführt. Die ge-

⁴¹ Aus den Ergebnissen der pädagogischen Rekrutenprüfung geht hervor, dass 1875 Kantone mit hohem Urbanisierungsgrad (Basel, Genf, Zürich) auch besser alphabetisiert waren und an der Spitze lagen, während die ländlichen Kantone (Appenzell Innerrhoden, Wallis, Uri) am Ende der Tabelle zu finden waren. Tendenziell waren zudem die reformierten Kantone vor den katholisch-konservativen Kantonen und die regenerierten vor den konservativen Ständen.

1879 waren 1,6% der geprüften Schweizer Illiteraten. Bis 1913 sank die schweizerische Analphabetenquote auf 0,04%. Diese Quote war im Vergleich mit anderen europäischen Ländern sehr tief (nach Grunder 2006).

schlechterspezifisch ausgerichtete Lehrpersonenbildung trug zur Reproduktion der Geschlechterdifferenzen durch die Schule bei.

Insgesamt war es dank des Bildungsföderalismus bis gegen Ende des 20. Jh. möglich, durch die Lehrpersonenbildung regionale Eigenheiten (z. B. konfessionelle Prägung, sozioökonomische Struktur) zu reproduzieren und dadurch den regionalen und kantonalen Zusammenhalt zu stärken (Criblez und Hofstetter 2000: 13f). Die unabhängige Entwicklung des Zentralschweizer Bildungssystems wurde also auch über die Lehrpersonenbildung möglich, respektive gesteuert.

Die Entscheidung gegen eine eidgenössische Schulpolitik wurde 1882 mit der Ablehnung des Eidgenössischen Schulsekretärs gefällt. Die Grundprinzipien für den Primarschulunterricht, die im Artikel 27 der Bundesverfassung von 1874 festgehalten waren, hätten nämlich einer genaueren Präzisierung bedurft. Dies allein schon deshalb, weil der Bund damit die Möglichkeit hatte, seine Pflicht zur Kontrolle der Durchsetzung dieser Prinzipien wahrzunehmen. Das hätte eine deutlich stärkere Zentralisierung im Volksschulwesen bewirkt.

Nach 1874 kämpfte der schweizerische Lehrerverein an vorderster Front für einen Eidgenössischen Schulsekretär und verlangte gar ein eidgenössisches Schulgesetz, in dem unter anderem die Anzahl der Schulwochen, der Schulstunden und die Lehrergehälter festgelegt werden sollten (Criblez und Huber 2008: 110f).

Das Parlament stimmte der Einsetzung eines nationalen Erziehungssekretärs, der über die Schulsysteme der Kantone Bericht erstatten sollte, zu. Widerstand kam innerhalb des Parlaments nur von Seiten der katholisch-konservativen Minderheit. Mit dem Bekanntwerden des „Geheimplans Schenk“⁴² jedoch wurde die Opposition heftiger und nach der Annahme der Vorlage durch das Parlament wurde das Referendum gegen den Schulvogt ergriffen (Criblez und Huber 2008: 114).

Während also die Verfassungsvorlage von 1874 insbesondere wegen ihrer antikatholischen Stossrichtung angenommen worden war, verlor die konfessionelle Cleavage allerdings bei der „Schulvogtvorlage“ an Bedeutung und der Konflikt zwischen Föderalisten und Zentralisten rückte - wie bei der Verfassungsvorlage von 1872 - wieder ins Zentrum.

⁴² Bundesrat Schenk sah die Einstellung eines Erziehungssekretärs als ersten Schritt zu einer umfassenden Ausführungsgesetzgebung zum Bildungsartikel der Bundesverfassung 1874. Schenk hatte seine Idee Gesinnungsgenossen schriftlich zugestellt. Dieses Papier kam in die Hand der konservativen Opposition. Opposition und auch die Kantone fürchteten daher sofort um ihre Bildungshoheit und die Autonomie der Kantone (vgl. dazu Criblez/Huber 2008; Mattmüller 1982).

Der Abstimmungskampf wurde polemisch geführt. Konservative, Föderalisten und kirchliche Kreise auf katholisch-konservativer sowie auf protestantischer Seite warben gegen den „Schulvogt“. Die Einsetzung eines nationalen Erziehungssekretärs wurde vom Souverän denn auch deutlich abgelehnt. Zu stark war die Furcht vor einem Autonomieverlust der Kantone, denn der nationale Erziehungssekretär wurde als erster Schritt zu umfassenden Ausführungen des Bildungsartikels gesehen.

Konservative und Föderalisten gingen als Sieger aus der Referendumsvorlage hervor, während der deutschschweizerische Lehrerverein, die Sozialisten und die Radikalen eine Niederlage erlitten. Bemühungen um eine bessere und einheitliche Volksschule waren gescheitert (Mattmüller 1982: 401). Nach dem Scheitern der „Schulvogtvorlage“ wurden keine Ausführungsgesetzgebungen zum Bildungsartikel mehr definiert (Criblez 1999: 355ff) und der Bund stellte die Schulhoheit der Kantone für etliche Jahre nicht mehr in Frage (Mattmüller 1982: 403).

Fazit

Die bildungspolitischen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts sind vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses mit Säkularisierung, Liberalismus, Industrialisierung und dem damit verbundenem ökonomischem Aufschwung und steigender Mobilität breiter Bevölkerungsgruppen zu sehen.

In diesem Kontext ist die schweizerische Bildungspolitik der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu situieren. Die bildungspolitischen Konfliktlinien verliefen zwischen Fronten wie z. B. zwischen Katholiken und Reformierten, zwischen Konservativen und Liberalen, zwischen Stadt und Land und zwischen den Sprachregionen. Aber auch innerhalb dieser Gruppen gab es Spannungen. Sie alle entluden sich an der Frage nach Zentralismus oder Föderalismus im Bildungssystem. Die Annahme der Bundesverfassung von 1874 kam einem Sieg des liberal-protestantischen, stärker zentralistisch ausgerichteten Lagers gleich. In Bezug auf die Bildung wurden damit Schulpflicht, Laisierung und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, sowie die Forderung nach genügendem Unterricht institutionalisiert. Die Umsetzung des Bildungsartikels 27 der Bundesverfassung von 1874 mittels von Ausführungsbestimmungen scheiterte allerdings bereits an der Schulvogtvorlage von 1882. Die vier Grundprinzipien des Bildungsartikels wurden daraufhin in den verschiedenen Kantonen und Regionen unterschiedlich aufgenommen und umgesetzt.

Die deutliche Ablehnung der Schulvogt-Vorlage ist auf das Zusammentreffen der Ziele verschiedener Interessengruppen zurückzuführen, die ansonsten durchaus als Konfliktparteien zu betrachten sind (z. B. liberale, französischsprachige Föderalisten vs. katholisch-konservative Deutschschweizer). Mit dem einzigen und letzten Versuch, Ausführungsbestimmungen durchzusetzen, verschwand die Idee des Bildungszentralismus für lange Zeit aus der bildungspolitischen Diskussion in der Schweiz. Art. 27 der BV 1874 ermöglichte seither, dass die Institutionen je nach kantonalen oder kulturellen Rahmenbedingungen unterschiedlich ausgelegt wurden.

Grundsätzlich ist es bei jeder Volksabstimmung so, dass beide resp. alle Möglichkeiten gleichermassen wählbar sind. Die Bedingung der Kontingenz für Ausgangskonstellationen pfadabhängiger Prozesse ist dadurch bereits gegeben. Einzelne Interessengruppen hätten sich im liberal dominierten Bundesstaat von 1882 jedoch nicht alleine gegen den Bildungszentralismus durchsetzen können. Die parlamentarische Debatte um den nationalen Erziehungssekretär und das Auffliegen des „Geheimplan Schenk“, das zeitgleiche Auftreten ganz unter-

schiedlich ausgerichteter unabhängiger Strömungen wie der französischsprachigen Minderheit, den Föderalisten, den konservativen Katholiken und den konservativen Protestanten, die den Föderalismus teilweise instrumentalisierten, um ihre Ziele zu erreichen, führte schliesslich dazu, dass das Schulvogtreferendum angenommen wurde obwohl die Einsetzung eines nationalen Erziehungssekretärs zuvor vom Parlament gutgeheissen worden war. Der Bildungsföderalismus wäre einzig aufgrund von katholisch-konservativen Interessen nicht möglich gewesen, sondern resultierte aus dem Zusammentreffen verschiedener unabhängiger, teilweise sogar gegenläufigen Strömungen und Ereignisse.

Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich eine relativ stabile Grundstruktur im schweizerischen Bildungswesen herausgebildet. Daran sollte sich bis in die 1960er Jahre nichts mehr grundlegend ändern. Der pfadabhängigen Reproduktion der katholisch-konservativ geprägten Institutionen im Bildungssystem stand vorerst also nichts mehr im Wege und die katholisch-konservativen Kantone konnten im Bildungsbereich eng zusammenarbeiten. Die Entwicklung dieser Zusammenarbeit wird im nachfolgenden Kapitel zur Reproduktionsperiode umrissen.

3.3 Die Reproduktionsperiode

50 Jahre nach der Annahme des Schulvogtreferendums wurde die Abstimmung von einem konservativen Luzerner Politiker – noch im Geiste des Kulturkampfes – als „anti-zentralistischer Triumph“ bezeichnet (Mattmüller 1982). Betrachtet man die langandauernde pfadabhängige Entwicklung im Bildungssystem der Zentralschweiz, die dadurch initialisiert worden war, muss ihm, zumindest hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Abstimmung, beige-pflichtet werden. Die formgebundenen institutionellen Beschränkungen für den Volksschulbereich, die im Bildungsartikel der Bundesverfassung festgehalten waren (Art. 27, BV 1874), wurden in Ermangelung von Ausführungsbestimmungen und Kontrollmechanismen in den autonomen kantonalen Bildungssystemen ganz unterschiedlich aufgenommen und umgesetzt. Die zugrunde liegenden formlosen institutionellen Beschränkungen wirkten hier demnach als kulturelle Informationsfilter.

Für die katholische Kirche war der Bildungsföderalismus ein geeignetes Mittel, um ihre weltlich-politische Macht innerhalb eines säkularen Staates beizubehalten. Die Schule eignete sich hervorragend, katholische Weltdeutungssysteme zu tradieren und die katholisch-konservative Alltagskultur aufrecht zu erhalten.

Um die Institutionenentwicklung im Bildungssystem der katholisch-konservativen Kantone zu analysieren und mit den liberalen Kantonen vergleichen zu können, werden zunächst wieder die vier in der Verfassung verankerten Grundprinzipien für den Primarschulunterricht (BV 1874, Art. 27) betrachtet. Wo nötig werden Unterschiede zu nicht-katholisch-konservativen Kantonen festgehalten. Ziel dieses Kapitels ist es, Mechanismen zu finden, die für die Reproduktion katholisch-konservativ geprägter Institutionen im Bildungssystem der katholisch-konservativen Sondergesellschaft verantwortlich sind.

Die Reproduktionsphase beginnt mit der Schulvogtvorlage. Sie wird in zwei Phasen unterteilt. Die erste Phase dauert von 1882 (Schulvogtreferendum) bis in die 1960er Jahre. Sie umfasst auch den Zeitraum des „katholischen Milieus“ nach Altermatt (Altermatt 1989). Die zweite Phase beginnt Ende der 1960er Jahre (vgl. dazu Abbildung 3, S. 49). In den 1960er Jahren zeichnet sich also eine Zäsur ab. Von diesem Zeitpunkt an beginnt das katholische Milieu abzubrockeln (Altermatt 1989).

In der ersten Phase der Reproduktion entwickelt sich das Bildungssystem der katholisch-konservativen Kantone weitgehend abgeschottet von der übrigen Schweiz. Es gehörte zu den Stützen des katholischen Milieus. Bildungsziele waren immer auch auf dessen Erhalt ausge-

richtet, und zentrale Positionen in Organisationen des Bildungssystems waren von kirchlichen Würdenträgern oder kirchennahen Personen besetzt.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen ab den 60er Jahren entfielen die ursprünglichen Gründe, die zur Ghettoisierung der konservativen Schweizer Katholiken und zur Entwicklung ihres Bildungssystems geführt hatten. In dieser Zeit nachhaltiger gesellschaftlicher Umbrüche ändert sich, so die These, auch der Reproduktionsmechanismus der formlosen und formgebundenen Institutionen im Bildungswesen der katholisch-konservativen Kantone.

Es wird sich zeigen, dass durch das Wegfallen ursprünglicher Gründe im Bildungswesen vorerst nicht vom ursprünglich kulturkämpferisch geprägten katholisch-konservativen Pfad abgewichen wird. Dies lässt sich insbesondere am Weiterbestehen und teilweisen Weiterausbau von interkantonalen Organisationen innerhalb des Bildungssystems der katholisch-konservativen Zentralschweiz beobachten. Zu stark waren zentrale Institutionen und Organisationen miteinander verschränkt, zu gross die daraus erwachsenden Interaktionsvorteile, um den im Geiste des Kulturkampfs initiierten Pfad zu verlassen. Auch Individuen richteten ihr Bildungshandeln weiterhin an bestehenden Institutionen aus. Die formlosen Institutionen von „Antiintellektualismus“ und „Bildungsfeindlichkeit“ bestanden weiter. Ein Hinweis darauf ist, dass der Besuch weiterführender allgemeinbildender Schulen in den katholisch-konservativen Zentralschweizer Kantonen unter dem schweizerischen Durchschnitt lag – und immer noch liegt (BFS 2007; BFS 2011f).

Die Auflösung des katholischen Milieus und die damit einhergehende Auflösung kulturkämpferisch geprägter Institutionen im Bildungswesen ist jedoch ein langanhaltender, kontinuierlich voranschreitender Prozess. Komplementaritätseffekte und die daraus resultierenden Interaktionsvorteile, so die These für die zweite Reproduktionsphase, führten zum Weiterbestehen des ursprünglich katholisch-konservativ geprägten Pfades bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Das Pfadende ist bis dahin nicht sichtbar.

3.3.1 Erste Phase der Reproduktion 1882 – 1960er: Reproduktion im Geiste des Kulturkampfes

Aus heutiger Sicht ist die Annahme des Schulvogtreferendums ein einschneidendes Ereignis für die Bildungspolitik. Danach blieben die Kantone in der Ausgestaltung ihrer Bildungswesen autonom (vgl. dazu Criblez 2010: 666). Ein Blick auf die Anpassungen des Art. 27 (BV 1874) zeigt, dass das Kräfteverhältnis zwischen Bund und Kantonen im Bildungswesen danach für lange Zeit stabil blieb⁴³. Der Artikel wurde bis in die späten 1950er Jahre kaum verändert (BV 1999). Die Annahme des Beschlusses zur Bundessubventionierung von Primarschulen am 23. November 1902 (Bundeskanzlei 2012d) änderte nichts an der kantonalen Schulhoheit, denn der Bund wurde zum Geldgeber, ohne die Möglichkeit, verstärkt auf die kantonale Bildungspolitik Einfluss nehmen zu können (Manz 2008: 177).

1897 wurde die EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) gegründet⁴⁴. Aufgabe der EDK ist bis heute die nationale Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik. Die EDK ist Verhandlungspartnerin des Bundes für den Bildungsbereich (EDK 2007b: 13).

Es zeigt sich, dass die Frage nach Bildungszentralismus mit der 1882 gefällten Entscheidung gegen einen eidgenössischen Schulsekretär pfadprägend war und institutionelle Reproduktion auslöste. Die historisch vorgelagerte Entscheidung prägt spätere bildungspolitische Entwicklungen erheblich. Vorstösse und Abstimmungsvorlagen, die das Bildungssystem betrafen, häuften sich ab den 1960er Jahren. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass der Pfad endet oder dass sich der Reproduktionsmechanismus verändert.

Um einen Mechanismus benennen zu können, reicht es jedoch nicht aus, Art. 27 der BV 1874 zu betrachten. Der Blick muss zusätzlich auf gesellschaftliche Entwicklungen und auf Veränderungen im Bildungswesen gelenkt werden.

Die politische Position der Katholiken veränderte sich ab 1891. In diesem Jahr wurde Josef Zemp zum ersten katholischen Bundesrat der Schweiz gewählt. Der Antisozialismus führte dazu, dass Freisinn und politischer (katholisch-konservativer) Katholizismus – trotz beträchtlicher weltanschaulicher Unterschiede – näher zusammenrückten. Obwohl die Katholiken in

⁴³ Betrachtet man das Kräfteverhältnis zwischen Bund und Kantonen im Allgemeinen, ist festzustellen, dass der Bund zwischen 1874 und 1964 gegenüber den Kantonen an Macht und Einfluss gewann. Diese Verschiebung ist gemäss Freiburghaus und Buchli auf Industrialisierung, Klassenkämpfe, Wirtschaftskrise und Krieg zurückzuführen (Freiburghaus/Buchli 2003: 32).

⁴⁴ Die Gründung der EDK steht im Zusammenhang mit der Abstimmung über Bundessubventionen für den Primarschulbereich von 1902 (vgl. dazu Fäh 2000, Mattmüller, 1982).

materieller Hinsicht immer bürgerlicher wurden, hielten sie weiterhin an ihrer katholisch-kirchlichen Identität fest. Je mehr der katholische Konservatismus an Kohäsionskraft verlor, umso stärker trat der gelebte Alltagskatholizismus in den Vordergrund. Im katholischen Milieu diente die katholische Weltanschauung immer stärker dazu, innerkatholische Spannungen zu überlagern und so einen Zusammenbruch des katholisch-konservativen Blocks zu verhindern (Altermatt 1989: 151ff).

Hinsichtlich des Bildungswesens ist zu bemerken, dass Art. 27 der BV 1874 auch Eingang in die kantonale Bildungspolitik der katholisch-konservativen Kantone fand. Dass der Bildungsföderalismus allerdings ganz unterschiedliche Entwicklungen ermöglichte, soll hier anhand der vier Grundprinzipien des Bildungsartikels (BV 1874) gezeigt werden. Die fehlenden Ausführungsbestimmungen und Kontrollmechanismen zu Art. 27 der BV 1874 zeigen, dass die vier Grundprinzipien für den Primarschulbereich aufgrund institutioneller Unterschiede verschiedenartig interpretiert wurden.

In den ehemaligen katholisch-konservativen Sonderbundskantonen, die im Verlauf des Kulturkampfs immer näher zusammenrückten, bildete sich das von Urs Altermatt (1989) beschriebene „katholische Milieu“ heraus. Liberalismus und Säkularisierung im modernen Bundesstaat führten zum Rückzug der Katholisch-Konservativen in ihre Sonder- und Gegengesellschaft. Kirchliche Würdenträger gehörten zur Elite des Milieus. Diese rekrutierten sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts aus bäuerlichen und kleinbürgerlichen Schichten. Im 18. Jahrhundert hatte sich der Klerus noch vorwiegend aus dem städtischen Bürgertum rekrutiert (Altermatt 1989: 78). Die Gesellschaft war also ab Mitte des 19. Jahrhunderts in sich geschlossen. Die Katholisch-Konservativen konnten aus ihrer Rückständigkeit eine Tugend machen. Der tief verwurzelte –für diese Untersuchung zentrale - Antiintellektualismus (als Institution) kann so begründet werden (Altermatt 2003: 39, 56).

In der Zeit um die Jahrhundertwende verfestigten sich auch die Strukturen des Vereins- resp. Organisationskatholizismus⁴⁵ (Altermatt 1989: 154f). Das katholische Milieu erlebte zwischen den Weltkriegen seinen Höhepunkt und begann ab den 1950er/ 1960er Jahren langsam abzubrockeln (Altermatt 1989: 20). Die Bildungssysteme der katholisch-konservativen Kantone entwickelten sich jedoch in der ersten Phase der Reproduktion in einem bildungsfeindlichen Klima.

⁴⁵ Der schweizerische Katholische Volksverein wurde im Jahr 1905 gegründet und war der Dachverband des Katholischen Vereinswesens. Die katholischen Frauen schlossen sich 1912 im Katholischen Frauenbund zusammen. Zwischen 1900 und 1954 wurden zudem Katholikentage durchgeführt. Die Katholikentage wurden aber im Laufe der Zeit immer weniger politisch (Altermatt 1989: 154f).

Bereits die Erläuterungen in Kp. 3.2 zeigen, dass die Umsetzung der vier Prinzipien (Obligatorium, Unentgeltlichkeit, staatliche Leitung, Unterrichtsansprüche) teilweise auf erbitterten Widerstand stiess. Diese Erläuterungen zu den Änderungen des Bildungsartikels der BV 1874 macht deutlich, dass die Formulierung von ausführenden Gesetzgebungen nach 1882 auf Bundesebene für Jahrzehnte vom Tisch war.

Zunächst wird nun die Entwicklung während der ersten Reproduktionsphase anhand der Differenzen, die sich entlang der kulturkämpferischen Konfrontationslinie ergeben, ausgehend von den vier Grundprinzipien des Art. 27 der BV 1874 erläutert.

Schulobligatorium

Bei der Umsetzung des Schulobligatoriums gab es erhebliche regionale und kantonale Unterschiede. Betrachtet man die Situation der Unterrichtspflicht in den Kantonen anhand der obligatorischen Schuldauer im Jahr 1946, wird die konfessionelle Konfrontationslinie unmittelbar deutlich (Tabelle 2).

Tabelle 2: Situation der Unterrichtspflicht nach Kantonen Ende 19. Jh. und 1946

Kanton	Obligatorische Schulzeit in Jahren (Ende 19. Jh.)	Obligatorische Schulzeit in Jahren 1946	Kanton	Obligatorische Schulzeit in Jahren (Ende 19. Jh.)	Obligatorische Schulzeit in Jahren 1946
Zürich	6 + 3	8	Schaffhausen	8	8
Bern	9	9	Appenzell a. Rh.	7	8
Luzern	7	8	Appenzell i. Rh.	6 + 2	7 bzw. 8
Uri	6	7	St. Gallen	7 + 2	8
Schwyz	7	7	Graubünden	Bis 15. Lebensjahr	8
Obwalden	6	7	Aargau	8	8
Nidwalden	6	7	Thurgau	6 + 2 (w), + 3 (m)	8 bzw. 9
Glarus	7 + 2	7, bzw. 8 oder 9	Tessin	8	8
Zug	6 + 3	7	Waadt	8 od. 9	9 bzw. 8
Freiburg	8 (w), 9 (m)	8 (w), 9 (m)	Wallis	8	8
Solothurn	8	8	Neuenburg	6 + Ergänzungsschule	9
Basel Stadt	8 (4+4)	8	Genf	8 + 2	9
Basel Land	6	8			

+ 2 etc. Bedeutet die Anzahl Jahre an Ergänzungsschule

Quelle: Zahlen für 1946: Bähler 1947 nach Criblez 2010), Vorlesungsunterlagen / Zahlen für 19. Jh. Huber 1896 nach Crotti 2008: 138)

Die Innerschweizer Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden und Zug liegen bereits 1896 am unteren Ende der obligatorischen Schuldauer. Betrachtet man die Zahlen von 1946 fällt

auf, dass die mit 7 Jahren kürzeste Schulzeit in den katholisch-konservativen Kantonen der Innerschweiz verlangt wird. Als einziger Innerschweizer Kanton kennt Luzern bereits 1946 ein 8jähriges Schulobligatorium. Alle Kantone ausserhalb der Zentralschweiz – auch stark ländlich geprägte reformierte Kantone wie z. B. Appenzell Ausserrhoden und Thurgau – kennen ein mindestens 8jähriges Schulobligatorium⁴⁶. Die Institutionalisierung der Massenbildung durch das Schulobligatorium wird also in verschiedenen konfessionellen Kontexten anders umgesetzt. Die Ablehnung von rational-wissenschaftlichem Wissen und die Bildungs- und Elitefeindlichkeit des katholischen Milieus werden dadurch sichtbar.

Unentgeltlichkeit des Primarschulunterrichts an öffentlichen Schulen

Der Katholizismus galt als die Konfession der Armen und Ungebildeten (Altermatt 1989: 54). Tatsächlich waren zahlreiche Kantone der Zentralschweiz – im Unterschied zu heute – arm. Die Finanzierung des Schulwesens war Sache der Gemeinden und Kantone. Geistliche Lehrpersonen und insbesondere Lehrschwestern arbeiteten für deutlich niedrigere Löhne als weltliche Lehrpersonen. Das führte dazu, dass gerade in den ärmeren katholisch-konservativen Kantonen vor allem Lehrschwestern tätig waren (Bossard 1984; Fäh 2000; Omlin 1999). Neben ideologischen Gründen sprach also auch ein reines Kosten-Nutzen-Argument für die Anstellung von Lehrschwestern. Die Lehrschwestern trugen zur Konsolidierung und Aufrechterhaltung katholisch-konservativer Werte im katholischen Milieu bei. Das heisst, die Unentgeltlichkeit des Primarschulunterrichts bewirkte in der Zentralschweiz nicht die gesamtschweizerisch intendierte Verbreitung liberal-aufklärerischen Gedankengutes, sondern wirkte als Verstärkung antimodernistischer Tendenzen und zementierte katholisch-konservative Weltdeutungssysteme und auch Bildungsfeindlichkeit und Antiintellektualismus.

Die Verfassungsänderung vom 23. November 1903 zur „Unterstützung öffentlicher Primarschulen durch den Bund“ entlastet die Kantone finanziell⁴⁷ (Fäh 2000: 30f). Die Subventionen bezweckten insbesondere die Steigerung der Schulqualität⁴⁸. Die Kompetenzen des Bundes über den Volksschulbereich wurden dabei aber nicht ausgebaut.

⁴⁶ Ausnahmen sind Appenzell i. Rh. mit 7 bzw. 8 obligatorischen Schuljahren und Glarus mit 7, bzw. 8, bzw. 9 Jahren Schulpflicht.

⁴⁷ 60 Rp. Pro Kopf der Bevölkerung und ein Zuschlag von 20 Rp. für Gebirgskantone.

⁴⁸ Insbesondere für Schulhausbauten, Klassenverkleinerungen, Lehr- und Anschauungsmaterialien, Schulfürsorge, Lehrerausbildung und Verbesserung der Lehrpläne waren die Subventionen von Bundesrat Schenk angedacht (Fäh 2000: 30f).

Laizität des Unterrichts

Hinsichtlich der Laizität des Unterrichts mehrten sich Vorbehalte gegenüber den Lehrschwestern. Diese Vorbehalte wurden auf nationaler Ebene diskutiert. Die Bundesversammlung kam zum Schluss, dass die Anstellung von Lehrschwestern die Gesinnungs- und Gewissensfreiheit nicht einschränke. Als Grund dafür wurde angeführt, dass die Neutralität des Unterrichts nicht von der Lehrperson sondern primär von den Lehrmitteln her zu gewährleisten sei (Segesser 1873: 353ff nach Criblez und Huber 2008).

Dass die Lehrschwestern wirklich in der Lage waren konfessionell neutral zu unterrichten, wird hier angezweifelt. Zunächst einmal wurden die Lehrschwestern dafür geschätzt, dass sie Kinder im „katholischen Geiste“ erziehen (Bossard 1984). Ausserdem zogen sich die konservativen Katholiken gerade deshalb in ihre Sondergesellschaft zurück, weil sie sich vor liberal-fortschrittlichen Ideen schützen wollten. Konfessionelle Neutralität der Schulen war also nicht im Interesse der katholisch-konservativen Kantone. Die Anstellung von Lehrschwestern bot aus katholisch-konservativer Sicht Vorteile in zweierlei Hinsicht: Einerseits perpetuierten sie katholisch-konservative Werthaltungen der Sondergesellschaft des katholischen Milieus. Andererseits blieben sie für lange Zeit aus finanziellen Gründen die einzig möglichen Lehrpersonen. Klosterfrauen im Schuldienst stabilisierten und legitimierten so die Macht der Kirche in der Gesellschaft.

Während zum Zeitpunkt der Einführung des Schulobligatoriums 1848 30% aller Lehrpersonen im Kanton Schwyz geistlichen Standes waren, waren es Ende des 19. Jahrhunderts bereits 64% (Annen 2005: 387f). Anders als aufgrund von Art. 27 der BV von 1874 also zu erwarten gewesen wäre, zeigte sich keine zunehmende Säkularisierung, sondern anhand dieser Entwicklung wird der Rückzug in die katholische Sondergesellschaft und eine zunehmende Abkapselung gegen aussen deutlich.

Die Lehrpersonenbildung war in den katholisch-konservativen Stammlanden kirchlich dominiert. Die Lehrschwester-Kongregationen führten eigene Ausbildungsstätten (Ingenbohl, Menzingen, Baldegg) und auch für Männer gab es katholische Lehrerbildungsstätten (Hitzkirch, St. Michael Zug). Die Ausbildung der Lehrpersonen - auch der weltlichen - war lange Zeit in der Hand von Ordern. Auch staatliche Lehrerseminarien waren katholisch-konservativ ausgerichtet. Dies zeigt sich etwa daran, dass die weltlichen Direktoren des - bis in die 1960er Jahre einzigen -staatlichen Lehrerseminars von Rickenbach (Horat 2007: 31) über den katholischen Lehrerverein gut vernetzt und ausserdem mit der geistlichen Elite eng vertraut waren (Kälin 2007).

Das heisst, dass nicht nur die geistlichen Lehrpersonen, sondern auch die weltlichen aufgrund ihrer Ausbildung im katholisch-konservativen Sinn und Geist unterrichteteten. Da die Volksschule für die Reproduktion gesellschaftlicher Werte zentral ist, spielen die Lehrpersonen eine Schlüsselrolle bei der Tradierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Situation der Lehrpersonenbildung in der Innerschweiz begünstigte somit den Erhalt des katholischen Milieus massgeblich.

Teil des Vereins- oder Organisationskatholizismus war der 1891 gegründete Verein Katholischer Lehrerinnen und Lehrer (VKLS). Auslöser für die Gründung war die zu geringe Bedeutung der Bedürfnisse der katholischen Lehrpersonen die - besonders in Anbetracht des Kulturkampf - im schweizerischen Lehrerverein zu wenig beachtet wurden (CLEVS 2010).

Aus dem Bildungsföderalismus resultierte in den katholischen-konservativen Kantonen zusätzlicher Handlungsspielraum für die katholische Kirche durch die Besetzung von Positionen in der Bildungsadministration. In einigen Kantonen war es üblich, dass Schulaufsichtsbehörden und auch Lehrmittelkommissionen immer auch mit Personen geistlichen Standes besetzt waren⁴⁹ (Annen 2005: 387; Fäh 2000). Diese wiederum setzten sich für katholische Inhalte in den Lehrmitteln ein und ernannten Geistliche zu Lehrmittelautoren (Annen 2005: 441f). Das Schulbuch des Kantons Schwyz von 1899 diente nicht nur dem Erhalt der katholisch-konservativen Sache sondern hatte auch konkrete anti-protestantische Inhalte (Annen 2005: 417ff). Selbst das Schulbuch des Kantons Schwyz von 1927, das im Hinblick auf die Verwendung in allen Urschweizer Kantonen verfasst wurde, ist geprägt von katholischer Gesinnungsbildung. So lauteten die Titel der ersten beiden Kapitel „an Gottes Hand durchs Leben“ und „Treu zum Glauben“. Die Schulbücher des katholischen Milieus standen somit im Widerspruch zu den Vorgaben des Bundes für konfessionell neutrale Schulen. In Lehrmittelfragen zeigt sich, dass das hohe Mass an Autonomie im Bildungswesen die Pflege katholisch-konservativer Anliegen ermöglichte, obwohl diese diametral zu den Absichten auf Bundesebene verliefen. Im Unterschied zu den katholisch-konservativen Stammlanden war die Laiisierung des Unterrichts in den Kantonsverfassungen und Lehrmitteln der anderen Kantone bereits im 19. Jahrhundert aufgenommen oder umgesetzt worden. Die Untersuchung der Schwyzer Lehrmittel des 19. Jahrhunderts weist hingegen keine klare Säkularisierungstendenz auf (Annen 2005: 389ff)

Für die weitgehend katholische Bevölkerung der Zentralschweiz dürften die von katholisch-konservativen Inhalten durchsetzten Lehrmittel kaum ein Problem gewesen sein. Die geringe

⁴⁹ Im Kanton Uri etwa war bis ins Jahr 2000 immer ein Pfarrer Mitglied des Erziehungsrates (Fäh 2000).

Mobilität in die Zentralschweiz machte die Problematik der konfessionellen Neutralität von Lehrmitteln und Lehrpersonen im Alltag kaum virulent, weil nur selten Angehörige anderer Bekenntnisse mit den Schulsystemen dieser Kantone in Kontakt kamen und dadurch Grund gehabt hätten, die Lehrmittel zu kritisieren.

Dass die Zentralschweiz hier einen Sonderweg beschritt, lässt sich im Vergleich mit dem Kanton Zürich verdeutlichen. Die Laisierung des Unterrichts setzte sich dort bereits ab 1831 gegen geringen Widerstand durch. Der Besuch des Religionsunterrichts war bereits ab 1879 nicht mehr obligatorisch. Der Einfluss der Kirche auf Lehrmittel und Lehrplan war Ende des 19. Jahrhunderts sehr gering. Und im Unterschied zu den hoch-katholischen Lehrschwestern der Zentralschweiz, wurde die Religiosität der Lehrer und des Schulunterrichts im Kanton Zürich bereits 1839 bemängelt (Bloch 1999: 142ff).

Genügender Unterricht

Genügender Unterricht stellte das vierte, im Bildungsartikel verankerte Grundprinzip für die Primarschulen dar. Durch die Ablehnung der Schulvogtvorlage kam es nie dazu, dass Minimalvorschriften für den Primarschulunterricht formuliert wurden. Diese Ausformulierung von Minimalanforderungen wurde jedoch vor dem Hintergrund des Kulturkampfs bedeutsam, denn den katholisch-konservativen Kantonen wurde die Vernachlässigung der Volksbildung vorgeworfen.

Ziel der Volksschulbildung des liberalen schweizerischen Bundesstaats war es, mündige Bürger hervorzubringen, die aufgrund ihrer Schulbildung in der Lage waren, von ihren demokratischen Rechten im modernen Staat Gebrauch zu machen und wirtschaftlich handlungsfähig zu sein (vgl. dazu Criblez und Huber 2008: 99ff). Im Schwyzer Mehrfächer-Lehrmittel von 1927 (dessen 7. und letzte Auflage erst 1956 erschien) war dieses Ziel nicht vordergründig. Mit Heldengeschichten (z.B. Wilhelm Tell und Winkelried) wurde in den Geschichtslehrmitteln der Zentralschweiz der nationalen Identitätsbildung Rechnung getragen (Messmer 1994: 44ff). Andererseits wurde im Schwyzer Lehrmittel von 1927 die Realität des Kantons, der Modernisierungsschübe⁵⁰ erfahren hatte, nicht thematisiert. Vielmehr konservierte das Schulbuch ganz im Geiste des Kulturkampfs das Bild eines Landes von frommen und freiheitsliebenden Bauern und betonte sittlich-religiöse Elemente (Kiechler 2011: 108f).

⁵⁰ Z. B. die einsetzende Industrialisierung, der Ausbau von Verkehrswegen und zahlreiche Kraftwerkbauten.

Aufgrund der Lehrmittel wird davon ausgegangen, dass das Prinzip nach genügendem Unterricht in den katholisch-konservativen Kantonen an anderen Zielen orientiert war als in den liberalen Kantonen. Nicht Wissenschaftsorientierung und demokratisch-liberale Ziele, sondern Religiosität, Patriotismus und katholisch-konservative Gesinnungsbildung standen bis in die 1960er Jahre im Zentrum.

Im Hinblick auf den genügenden Primarschulunterricht wurden und werden immer wieder die Rekrutenprüfungen erwähnt. Sie waren - nach der Ablehnung der Schulvogtvorlage - das einzige Instrument, das dem Bund zur Kontrolle der kantonalen Bildungssysteme zur Verfügung stand. Die Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfung dienten dem Bund als Gradmesser für genügenden, respektive ungenügenden Primarschulunterricht. So konnte indirekt kontrolliert werden, inwieweit die kantonalen Bildungssysteme den genügenden Primarschulunterricht gewährleisteten. Die Rekruten wurden in den Fächern Lesen, Aufsatz, Rechnen und Vaterlandskunde geprüft (Crotti 2008: 134ff). Zwischen 1875 und 1882 waren insbesondere katholische Kantone (AI, VS, UR, FR, SZ und NW) am Ende der Tabelle zu finden (Crotti 2008: 143). Durch die schlechten Ergebnisse bei den Rekrutenprüfungen gerieten auch die Zentralschweizer Kanton immer wieder von aussen unter Druck. Da sie jedoch hinsichtlich der Anzahl der obligatorisch zu besuchenden Schuljahre auch 1946 noch am unteren Ende lagen (Tabelle 2, S. 75), schien dieser äussere Druck die Kantone nicht allzu sehr zu beeindrucken.

Die im Bildungsföderalismus gewährte Autonomie der Kantone ermöglichte eine horizontale Koordination zwischen den Kantonen. Die katholisch-konservativen Kantone konnten zusammenarbeiten. Durch solche interkantonalen Kooperationen und Konkordate wurde das Bildungssystem zu einer zentralen Stütze der katholisch-konservativen Sondergesellschaft.

Die Elite in den ultramontanen (katholisch-konservativen) Kantonen war eng verbunden mit Priestern und Geistlichen. Zudem war das Bildungswesen der Innerschweiz seit der Reformation eine Stütze des Katholizismus. Gepaart mit der kantonalen Bildungshoheit hatten Exponenten der katholischen Kirche fast uneingeschränkte Macht im Bildungswesen. Sie stabilisierten ihre Macht erfolgreich und legitimierten sie gleichzeitig über die Bildung, indem sie einen grossen Teil des Personals der Lehrpersonenbildung stellten, Einsitz in Schulaufsichtsbehörden hatten und Einfluss im Lehrmittelbereich nahmen.

Exkurs Lehrmittel

Die Lehrmittelfrage wurde bereits im Zusammenhang mit dem Grundprinzip der *Laizität des Unterrichts* und der Forderung nach *genügendem Unterricht* thematisiert. Aufgrund seiner sehr zentralen Bedeutung innerhalb des Bildungssystems wird das Thema *Lehrmittel* hier nochmals separat aufgegriffen und in den Erläuterungen zur zweiten Reproduktionsphase vertieft.

Geistliche und Ordensleute besetzten viele der zentralen Funktionen im Bildungswesen. Abgesehen davon, dass sie einen grossen Teil des Lehrpersonals stellten, waren sie als Lehrmitteleutoren und als Mitglieder von Lehrmittelkommissionen tätig (Annen 2005: 441; Fäh 2000: 74ff). Für die Produktion der Lehrmittel waren in der ganzen katholischen Schweiz und somit auch in der Zentralschweiz zwei Kommissionen zentral. Es war dies einerseits die Interkantonale Lehrmittelkonferenz (IKLK) und andererseits die Goldauer Konferenz als Lehrmittelkommission der IKLK.

Im Lehrmittelbereich kam es 1927 mit dem „fünften Schulbuch für Primarschulen“ zu einer Angleichung zwischen den katholisch-konservativen Kantonen (Kälin 1991b: 1; Kiechler 2011: 105f). Die Zusammenarbeit zwischen Uri, Obwalden, Nidwalden, Schwyz und Zug war jedoch bereits 1916 beschlossene Sache. Bereits 1922 gab es eine Konferenz der Urschweizer Kantone, die sich mit Lehrmittelfragen beschäftigte (Kälin 1991a). Mit der Gründung der Interkantonale Lehrmittelkonferenz (IKLK) 1942 und der Schaffung der Goldauer Konferenz (GK) 1955 bekam diese Zusammenarbeit offizielle Strukturen (Marty 1985).

Der Präsident der IKLK war bis 1967 ein Geistlicher, der zudem als Schulinspektor tätig war (Marty 1985). Bis in die 1990er Jahre waren Lehrschwestern in der Lehrmittelkommission der IKLK und der Goldauer Konferenz vertreten (Zumstein 2004b). Die Lehrmittel der Zentralschweizer Kantone wurden bis 1969 vom katholischen Benziger Verlag in Einsiedeln herausgegeben. Ab 1969 entstand aus dem Benziger- und dem Sauerländer-Verlag der SABE-Verlag, der auch in der zweiten Reproduktionsphase Lehrmittel für die Goldauer Konferenz publizierte (Marty 1985).

Gradueller Wandel und Reproduktionsmechanismus

Obwohl die Säkularisierung auch in den Innerschweizer Kantonen voranschritt, blieb das Bildungssystem unter dem Einfluss mächtiger Akteure der katholischen Kirche lange Zeit unbeeinflusst davon. Zwar veränderte sich das Bildungswesen langsam. Schulbücher wurden thematisch ergänzt oder inhaltlich umstrukturiert. Dies alles geschah jedoch, ohne dass vor 1960 ein fundamentaler Wandel stattgefunden hätte.

Im Zusammenhang mit religiösen Werten⁵¹ ist immer auch die Frage nach legitimatorischen Gründen für die Pfadstabilisierung wesentlich. Institutionen reproduzieren sich aus legitimatorischer Sicht, wenn sich die Akteure moralisch zur Weiterführung verpflichtet fühlen oder weil sie die Institution als selbstverständlich rechtens empfinden.

Weil das Bildungswesen gesellschaftliche Wertvorstellungen über Generationen hinweg tradiert, wurde eine starke Einflussnahme der katholischen Kirche auf schulische Lerninhalte und Einstellungen mit der Zeit sicher auch als selbstverständlich legitim angesehen. Obwohl beispielsweise im Kantone Schwyz die Vertretung von Geistlichen im Erziehungsrat nicht mehr vorgeschrieben werden durfte, änderte sich an der starken Präsenz von Pfarrern und Geistlichen in diesem Gremium nichts (Annen 2005: 387). Ihre Präsenz in Bildungsbehörden schien also selbstverständlich zu sein. Allfällige legitimatorische Gründe zur Pfadreproduktion stehen hier nicht im Zentrum. Letztendlich erscheint vor dem Hintergrund der Säkularisierung die machtbasierte Reproduktion Oberhand zu haben. Gerade die Beeinflussung von Lehrinhalten aufgrund von Machtpositionen bewirkt jedoch, dass die Betonung des Katholisch-Konservativen in der Bildung als selbstverständlich und legitim angesehen wurde. Wie im Zusammenhang mit Chancengleichheit im Bildungssystem zu zeigen ist, legitimiert die Bildung allerdings per se bestehende Gesellschaftsverhältnisse und ist insofern auch ein Mittel zum Zweck der Machtstabilisierung, indem sie die bestehenden Ungleichheiten verschleiert und gleichsam als legitim erscheinen lässt.

Der Rückzug ins katholische Milieu war – wie bereits mehrmals hervorgehoben – auch mit einer starken Bildungs- und Elitefeindlichkeit gegenüber der weltlichen Elite verbunden. Pfarrer und Ordensleute gehörten zwar zu den gebildeteren Personen. Die Elitefeindlichkeit und der Antiintellektualismus richteten sich im katholischen Milieu jedoch vor allem gegen Juristen und eine übermässige Bürokratisierung (Binnenkade und Mattioli 1999; Bossard-Borner 1999: 64). Dies wirkte sich negativ auf die Bildungsbeteiligung der Katholiken sowie das

⁵¹ Hier stehen katholisch-konservative Werte im Vordergrund.

Bildungsangebot an höheren Schule in den katholisch-konservativen Kantonen aus (Mattioli und Ries 2000, BFS 2007). Kulturkämpferisch-katholische Ideen wurden somit während der ersten Phase der Reproduktion in zweifacher Hinsicht perpetuiert. Einerseits auf Basis legitimatorischer, andererseits aufgrund machtbasierter Mechanismen (vgl. Tabelle 1, S. 46).

Machtbasierte Reproduktion wird durch die Bildung von Gegenmacht oder durch Unterwanderung destabilisiert. Legitimatorische Reproduktionsmechanismen werden durch Wandel subjektiver Überzeugungen der Akteure oder Veränderung von Normen und Werten bedeutungslos. Beides war in den 1960er Jahren nicht der Fall. Der katholisch-konservative Pfad wurde weiter beschritten. Mit den gesellschaftlichen Veränderungen der 1960er Jahre fand jedoch eine Verschiebung des stabilisierenden Reproduktionsmechanismus statt. Von nun an wurde der Pfad durch Komplementaritätseffekte und daraus resultierende Interaktionsvorteile reproduziert. Dadurch, dass bestehende Strukturen offiziellere Formen bekamen oder dass neue Strukturen entstanden, wurde dies möglich.

Der Übergang von den alten Stabilisierungsmechanismen der ersten Reproduktionsphase zu den neuen Reproduktionsmustern der zweiten Reproduktionsphase wird nun kontextualisiert.

3.3.2 Übergang von der ersten zur zweiten Reproduktionsphase: Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen

Die gesellschaftlichen Umbrüche wirkten sich auf das schweizerische Bildungswesen und auf den Katholizismus insgesamt aus. Veränderungen nahmen im schweizerischen Bildungswesen ab den 1960er Jahren zu. Dies zeigte die Übersicht über Artikel 27 der Bundesverfassung von 1874. Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit wurden auch innerhalb der katholischen Kirche aufgenommen. Das Zweite Vatikanische Konzil führte zur Liberalisierung des Absolutheitsanspruchs der katholischen Weltanschauung. Zudem anerkannte die christliche Soziallehre die Laizität und die Autonomie der Politik (Altermatt 1989: 175f).

Das katholische Milieu verlor gemäss Altermatt zu diesem Zeitpunkt an Kohäsionskraft. Langsam begannen sich die Wertvorstellungen der Schweizer Bevölkerung anzugleichen. Nach dem zweiten Weltkrieg verlor der Katholizismus als Folge der Modernisierung und Industrialisierung seine Identifikationskraft. Auch in den agrarisch geprägten katholisch-konservativen Kantonen erodierte die Sondergesellschaft langsam. Katholische Moralvorstellungen wurden durch Hedonismus und zunehmende Konsumorientierung untergraben und die geographische und soziale Mobilität schufen neue Freiheiten. Die geschlossene katholisch-konservative Sondergesellschaft wies ab den 1960er Jahren immer stärkere Risse auf (Altermatt 1989: 161ff). Die Anforderungen der Arbeitsgesellschaft liessen keine strikten konfessionellen Barrieren mehr zu. Zusätzlich führte der Medienkonsum zu einer Angleichung zwischen den Konfessionen, denn allen standen dieselben Fernsehprogramme offen. Katholische Vereine lösten sich auf. Vereine, die noch bestehen blieben, richteten sich verstärkt religiös-kirchlich aus. Die Katholikentage der 1950er Jahre waren im Unterschied zu früheren Katholikentagen eucharistisch ausgerichtet (Altermatt 1989: 161, 169). Die Abkehr vom politischen Katholizismus (dem auch die Gesinnung in der katholisch-konservativen Innerschweiz zugeordnet wird) ging mit der Hinwendung zum religiösen Katholizismus einher. Gleichzeitig wurde die katholische Moral untergraben und verdrängt.

Das sind Hinweise darauf, dass die Reproduktion des katholisch-konservativ geprägten Entwicklungspfades bis zu diesem Zeitpunkt machtbasiert war und durch Elemente legitimatorischer Reproduktion verstärkt wurde.

In der Innerschweiz löste sich die Bedeutung des Katholizismus für die Lebenswelt allmählich auf. Dies ist einerseits am Besuch der Sonntagsmessen ersichtlich. Während in der

Deutschschweiz um 1960 90% aller Katholiken die Sonntagsmesse besuchten, waren es zehn Jahre später 15% in den Städten und 40-50% auf dem Land (Altermatt 2011: 382f). Mit dem Verschwinden des katholisch-konservativen Vereinswesens⁵² lösten sich auch Strukturen auf, die die Katholiken ausserhalb der Kirche zusammengeschlossen hatte (Altermatt 2011: 377; ZRK 2012)⁵³. Gemäss Altermatt sind es insbesondere konfessionell-katholische Schulen mit primär religiösen Sozialisierungszielen, die durch das langsame Auseinanderfallen des katholischen Milieus am wenigsten betroffen waren (Altermatt 1989: 176). Aber selbst innerhalb der staatlichen Schulen, die in den Kantonen der katholisch-konservativen Sondergesellschaft unter kirchlich-katholischem Einfluss standen, ist eine starke Resistenz gegenüber dieser Krise zu beobachten.

⁵² Die Diaspora, die gut die Hälfte des katholischen Milieus ausmachte, war davon immer früher betroffen als die katholisch-konservativen Stammlande.

⁵³ Die Zentralschweizer Kantone arbeiten natürlich auch ausserhalb des Bildungssystems zusammen (vgl. dazu ZRK 2012).

3.3.3 Zweite Phase der Reproduktion 1970er bis 2000: Kontinuität nach dem Wegfallen ursprünglicher Gründe für die Pfadwahl

Vor dem Hintergrund dieser gesamtgesellschaftlichen Veränderungen sind auch die Veränderungen im Bildungswesen zu verstehen. Der Sputnik-Schock 1957 führte zu einem Aufschrei in der Bildungspolitik der westlichen Länder. Der technologische Vorsprung des Ostblocks sollte durch modernisierte Schulen aufgeholt werden. Politiker forderten moderne Schulen. Auch in der Schweiz fand die geruhsam voranschreitende Entwicklung des Bildungswesens ein Ende.

In den 1960er und 1970er Jahren kam allgemein Bewegung in das schweizerische Bildungswesen. Volksabstimmungen zum Bildungsartikel (Art. 27, BV 1874) betrafen Berufsbildung (24. 5. 1964 und 3. 12. 1978), Turnen und Sport (27. 9. 1970) Stipendien- und Ausbildungsbeihilfen (8.12.1963) oder die Forschung (4.3.1973) (Bundeskanzlei 2012a).

Der Rückstand des schweizerischen Bildungswesens wurde insbesondere dem Bildungsföderalismus angelastet. Dies führte indirekt zur Eidgenössischen Vorlage zur Revision des Bildungsartikels (Vorlage vom 4. 3. 1973). Sie basierte auf der Eidgenössischen Volksinitiative „Schulkoordination“⁵⁴ der Jungen BGB-Fraktion und hätte die Grundlage zur Neuordnung des Bildungswesens von der Vorschulstufe über die Hochschule bis zur Erwachsenenbildung ermöglicht. Die Volksinitiative wurde zugunsten der „Änderung der Bundesverfassung betreffend das Bildungswesen“ abgeschrieben. Die Vorlage scheiterte bei sehr geringer Stimmbeteiligung bei knapp annehmendem Volksmehr am Ständemehr (Bundeskanzlei 2012c). Die Ablehnung zeigt keine der altbekannten kulturkämpferischen Konfliktlinien aus dem 19. Jahrhundert (vgl. dazu Tabelle 3, S. 87). Gegner waren vor allem Republikaner, Liberaldemokraten und freisinnige Kantonalparteien. Die katholisch-konservativen Innerschweizer Kantone stimmten nicht homogen, obwohl im Abstimmungskampf auch auf die „Schulvogtvorlage“ Bezug genommen wurde (suisse 2007). Der Vergleich zwischen Abstimmungsergebnissen im 19. Jahrhundert und heute ist ein Hinweis auf den gesellschaftlichen Wandel (vgl. dazu Tabelle 3).

⁵⁴ Gemäss Initiativtext soll „für die ganze Schweiz das Schuleintrittsalter, der Schuljahresbeginn und die Dauer der obligatorischen Schulpflicht einheitlich festgelegt werden“. Ausserdem soll der Bund, „um Schulübertritte ohne Schwierigkeiten zu ermöglichen, in Zusammenarbeit mit den Kantonen alles unternehmen, um die Lehr- und Studienpläne aller Schulstufen bis zur Maturität, den Übertritt von einer Stufe zur anderen, die Lehrmittel und die Ausbildung der Lehrer“ gegenseitig angleichen (schweizerische Bundeskanzlei: 2012b).

Tabelle 3: Abstimmungsergebnisse nach Kantonen: Schulvogtreferendum von 1882 und Änderung der Bundesverfassung betreffend das Bildungswesen 1973

Kanton	Schulvogtreferendum 1882		Bildungsvorlage 1973	
	Nein	Ja	Ja	Nein
Zürich	35.2%	64.8%	54.2%	45.8%
Bern	41.2%	58.8%	59.4%	40.6%
Luzern	26.6%	73.4%	54.3%	45.7%
Uri	4.6%	95.4%	45.8%	54.2%
Schwyz	5.8%	94.2%	44.5%	55.5%
Obwalden	2.1%	97.9%	47.0%	53.0%
Nidwalden	5.3%	94.7%	54.1%	45.9%
Zug	20.0%	80.0%	64.5%	35.5%
Glarus	24.8%	75.2%	34.0%	66.0%
Freiburg	16.8%	83.2%	58.1%	41.9%
Solothurn	51.5%	48.5%	60.5%	39.5%
Basel-Stadt	53.7%	46.3%	62.4%	37.6%
Basel-Landschaft	33.5%	66.5%	65.8%	34.2%
Schaffhausen	28.7%	71.3%	45.9%	54.1%
Appenzell A.-Rh.	34.4%	65.6%	39.8%	60.2%
Appenzell I.-Rh.	8.1%	91.9%	40.6%	59.4%
St. Gallen	28.4%	71.6%	47.3%	52.7%
Graubünden	31.0%	69.0%	57.3%	42.7%
Aargau	39.1%	60.9%	43.8%	56.2%
Thurgau	56.3%	43.7%	37.3%	62.7%
Tessin	35.5%	64.5%	87.8%	12.2%
Waadt	45.9%	54.1%	43.6%	56.4%
Wallis	12.5%	87.5%	45.4%	54.6%
Neuenburg	70.9%	29.1%	48.2%	51.8%
Genf	47.3%	52.7%	54.1%	45.9%
Schweiz	35.1%	64.9%	52.8%	47.2%

blau hinterlegt: ablehnende Kantone

© Schweizerische Bundeskanzlei

Aufgrund der eingereichten der Schulkoordinationsinitiative verabschiedete die EDK bereits 1970 das Konkordat über die Schulkoordination. Dieser Staatsvertrag verpflichtete die Beitrittskantone zur Zusammenarbeit im Bildungssystem (EDK 1970). Im Schulkonkordat von 1970⁵⁵ verpflichteten sich die Konkordats Kantone dazu, ihre Schulgesetzgebungen in folgenden Punkten anzugleichen (EDK 1970):

1. Der Schuleintritt sollte in allen Kantonen mit 6 Jahren stattfinden.
2. Die Schulpflicht sollte für alle 9 Jahre dauern.

⁵⁵ Dem Schulkonkordat traten im Laufe der Zeit alle Kantone - ausser dem Kanton Tessin - bei (vgl. dazu Arnet 1970).

3. Die Ausbildungszeit bis zu Matura sollte mindestens 12 Jahre, maximal aber 13 Jahre betragen.
4. Das Schuljahr einheitlich im Herbst beginnen.

Weil der Bildungsartikel an der Abstimmung von März 1973 am Ständemehr scheiterte, dauerte es bis 1985, bis das Konkordat in seinen Grundzügen umgesetzt werden konnte. Erst dann wurde der gesamtschweizerisch einheitliche Schuljahresbeginn gesetzlich verankert⁵⁶ (Arnet 2000; Bundeskanzlei 1985).

Im Zuge des Schulkonkordats wurden 1970 auch die EDK-Regionalkonferenzen gegründet. Es sind dies die Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin⁵⁷, die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (BKZ), die EDK-Ostschweiz und die EDK-Nordwestschweiz (Koordinationskommission 1986: 1). Zur BKZ gehören die ehemals katholisch-konservativen Kantone der Zentralschweiz. In den verschiedenen Gremien der BKZ-Geschäftsstelle arbeiten bis heute auch Vertreter aus den deutschsprachigen Teilen der Kantone Freiburg und Wallis, aber auch aus dem Fürstentum Lichtenstein zusammen (BKZ 2008). Durch die Gründung der EDK-Regionalkonferenzen wurde die bestehende Zusammenarbeit der katholisch-konservativen Kantone nicht verunmöglicht. Die meisten bestehenden Kooperationen zwischen diesen Kantonen konnten unter dem Dach der BKZ weitergepflegt werden. Im Grossen und Ganzen waren dieselben Kantone in der BKZ vertreten, die bereits Mitglieder der IKLK oder der GK waren. Katholisch-konservative Kantone ausserhalb der Zentralschweiz verblieben weiterhin in BKZ-Gremien, auch wenn sie anderen EDK-Regionen angehörten. Mit der Einführung der BKZ wurden diese alten katholisch-konservativen Gremien also in die offizielle Struktur des schweizerischen Bildungswesen überführt. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die Zusammenarbeit innerhalb der BKZ-Regionalkonferenz von Anfang an so gut funktionierte⁵⁸. Im gesamtschweizerischen Vergleich sind es heute neben den französischsprachigen Kantonen die Innerschweizer Kantone, die im Bildungswesen am engsten zusammenarbeiten (Blanc, Egger, und Erba 1978: 24).

Eine Untersuchung der Schulreformen zwischen 1970 und 1974 zeigt, dass sich die meisten der damaligen Reformen mit strukturellen Problemen der Organisation der Schule beschäftigten. Reformen wie etwa der Schuljahresbeginn waren demnach bildungspolitisch relevanter

⁵⁶ BV 1874, Stand 1999: Art. 27^{3bis} lautet: „Für die Zeit des obligatorischen Schulunterrichtes beginnt das Schuljahr zwischen Mitte August und Mitte September.“

⁵⁷ Das ist die einzige Regionalkonferenz, die bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts existiert hatte.

⁵⁸ Dies, obwohl Schwyz auch zur EDK-Ost und Luzern auch zur EDK-Nordwestschweiz gehörte.

als innere Reformen von Bildungsinhalten und Methoden. Dies zeigt, dass überkantonale nur strukturelle Aspekte koordiniert werden konnten, denn bereits die Lehrfreiheit der Lehrpersonen war kantonal ganz unterschiedlich geregelt (Christen 1977: 30f).

Auf den ersten Blick erstaunt es, dass das Auseinanderfallen der katholisch-konservativen Sondergesellschaft im Bildungswesen zu keiner deutlichen Auflockerung der Zusammenarbeit zwischen den katholisch-konservativen Kantonen führte und dass keine Angleichung an die übrigen Deutschschweizer Kantone an die Stelle der katholisch-konservativen Verbindungen trat. Die Zusammenarbeit zwischen den ehemals katholisch-konservativen Kantonen betraf aber, wie am Beispiel von Lehrmitteln und Lehrplänen gezeigt wurde, genau diesen inneren Schulbereich, der von den Reformen zunächst nicht tangiert wurde. Somit wurde die Zusammenarbeit zwischen den ehemals katholisch-konservativen Kantonen verstärkt und auf eine neue Basis gestellt. Die schwindende Bindungskraft des politisch-konservativen Katholizismus wurde durch die bildungspolitische Zusammenarbeit in den neuen Strukturen des gesamtschweizerischen Bildungswesens wettgemacht. Neue weltliche Organisationen machten die Kooperation, die früher durch Geistliche in Schlüsselpositionen (z.B. Schulinspektorat⁵⁹, Lehrmittelkommissionen und Lehrmittellautoren (Fäh 2000: 74ff; Zumstein 2004b)) und deren Netzwerk geprägt war, personenunabhängig. Organisationen wie die Interkantonale Lehrmittelkonferenz (IKLK) oder die Goldauer Konferenz stellten die Kontinuität der Zusammenarbeit sicher.

Lehrmittel gelten gemeinhin als wichtige Steuerungsinstrumente für die Volksschule (vgl. z. B. Appius und Nägeli 2011: 221). Während die Anzahl an Lehrschwestern und Geistlichen in Behörden zurückging, wurde die ehemals katholisch-konservative Zusammenarbeit in Lehrmittelfragen auf eine neue Basis gestellt. 1942 wurde die IKLK gegründet, zu der alle Zentralschweizer Kantone (Luzern erst ab 1983), sowie Appenzell Innerrhoden, Freiburg, Wallis und das Fürstentum Lichtenstein gehörten (IKLK 1976). Die 1955 gegründete Goldauer Konferenz war das Lehrmittel-Fachgremium der IKLK. Sie war auf Ansinnen der Innerschweizer Lehrervereine entstanden und bestand zu einem grossen Teil aus Lehrpersonen (IKLK 1997). Das Lehrmittel „da wird die Welt so munter...“ wurde von der IKLK produziert. Die Inhalte lassen in den 1960er Jahren auf eine fortschreitende Säkularisierung der Schule schliessen. Allerdings wird der Modernisierung, die auch in den ehemals katholisch-konservativen Kan-

⁵⁹ Im Kanton Uri nahm bis zum Jahr 2000 immer mindestens ein Priester Einsitz im Erziehungsrat. Geistliche Erziehungsräte waren in den folgenden Jahren zusätzlich als Schulinspektoren tätig: 1880 und 1901, 1934- 1952, 1964-1966. Pfarrherren als Präsidenten des Erziehungsrats waren in folgenden Jahren tätig: 1931-1948, 1952-1964 (Fäh 2000: 75f).

tonen längst Realität war, zugunsten einer ländlichen Romantik, kein Platz gelassen (Kiechler 2011: 112).

Obwohl die Säkularisierung auch in der Innerschweiz unaufhaltsam voranschritt, arbeiteten die ehemals katholisch-konservativen Kantone in IKLK und GK bis 2003 zusammen. Auf Anregung des Zuger Regierungsrats und späteren Bundesrates Hans Hürlimann gab sich die IKLK ein Organisationsstatut. Dieses wurde 1976 zu einer Vereinbarung erweitert (Zumstein 2004a: 3). Die Entwicklung der Schulsysteme der katholisch-konservativen Kantone verlief also in engen Absprachen und wird in neuen Organisationsstrukturen gefestigt.

Ergänzend zur Lehrmittelkoordination wurde der Lehrplan des Kantons Schwyz von 1970 von anderen Innerschweizer Kantonen übernommen. IKLK und GK umfassten die ehemals katholisch-konservativen Kantone ausser Luzern. Die Kooperation der ehemals katholisch-konservativen Kantone im Lehrmittelbereich (IKLK und GK) wurde mit der Gründung des zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS) 1975 offiziell auch auf Lehrplanfragen ausgeweitet. Aufgabe des ZBS war die Schaffung eines Rahmenlehrplans für die Orientierungsstufe und später auch der Primarstufe. Somit wurde die Koordination im Bildungswesen der Zentralschweiz nach 1970 noch enger.

Auch im zentralschweizerischen Schulsystem war - infolge des Sputnik Schocks - plötzlich Wissenschaftsorientierung gefragt (Lattmann und Metz 2006: 184). Eine Folge des Sputnik Schocks war die Bildungsexpansion der 1960er/ 1970er Jahre, die zum Ausbau der Mittelschulen führte. Unterschiede zwischen den ehemals katholisch-konservativen und den liberalen Kantonen lassen sich aber auch nach der Bildungsexpansion an deren Maturitätsquoten ablesen. Bis heute weist die BKZ Region die tiefste Maturitätsquote der EDK-Regionen aus (vgl. dazu Abb. 10, Kp. 5.2.3.1). Die Bildungs- und Elitefeindlichkeit, respektive der katholisch-konservative Antiintellektualismus wirken hier also noch nach.

Die Frage nach Chancengleichheit ist eng mit der Bildungsexpansion der 1960er/ 1970er Jahre verknüpft. Wie Rolf Becker 2007 zeigen konnte, war der Katholizismus damals eine eigenständige Ungleichheitsdimension (Becker 2007). Ob diese bis heute nachwirkt und damit zur Analyse des Pfades beitragen kann, wird zu untersuchen sein.

Die gesamtschweizerische Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung war ein weiterer Schritt in Richtung einer Annäherung der Kantone. 2003 wurden die Lehrerseminarien der Zentralschweiz aufgehoben und mit der PHZ entstand ein Konkordat, das wiederum die Bildungssysteme der Zentralschweiz koordinierte (BKZ 2000).

In der zweiten Reproduktionsphase - nach den 1960er Jahren also - wurden Strukturen, die vorher unter dem Einfluss der katholischen Kirche standen, sukzessive durch weniger personenabhängige, offizielle Organisationsstrukturen im schweizerischen Bildungswesen ersetzt. Zum Zeitpunkt, als die katholische Kirche ihre weltliche Macht in der Zentralschweiz verlor und die Dominanz der katholisch-konservativen Orientierung der Schule also nicht mehr legitimiert werden musste, ging die Bildungszusammenarbeit in offizielle bildungspolitische Strukturen über. Die machtbasierten und legitimatorischen Reproduktionsmechanismen der ersten Reproduktionsphase wurden im Bildungssystem von Komplementarität als Reproduktionsmechanismus abgelöst. Folgende Interaktionsvorteile resultieren daraus: Durch langjährige Zusammenarbeit richteten die Akteure ihr Verhalten an bestehenden Institutionen aus. Eingespielte Handlungsabläufe, eine gemeinsame Sprache etc. erleichterten die Zusammenarbeit und wirkten „produktivitätssteigernd“. Komplementaritätseffekte stellten sich also ein, obwohl die äusseren Gründe, die zum Beschreiten des Pfades geführt hatten, weggefallen waren. Der schleichende Verlust der Bildungsautonomie der Kantone läuft nicht wider die noch kulturkämpferisch begründete Zusammenarbeit der Kantone. Auch neue Strukturen belassen diese Kooperationen und Konkordate.

Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass die Entscheidung für den Bildungsföderalismus in der Zentralschweiz dazu führte, dass die katholische Kirche ihre weltliche Macht in der Innerschweiz während der ersten Reproduktionsphase zementieren konnte. Für lange Zeit legitimierte das Bildungswesen der katholisch-konservativen Kantone der Zentralschweiz die politische Macht der katholischen Kirche.

Mit dem gesellschaftlichen Wandel der 1960er Jahre veränderte sich auch der Reproduktionsmechanismus im Bildungssystem der Zentralschweiz. Es waren nicht mehr katholisch-konservative Anliegen, die die Innerschweizer Kantone zur Zusammenarbeit bewegten. Macht- und legitimationsbasierte Reproduktionsmechanismen wurden daher bedeutungslos. An ihre Stelle traten Komplementaritätseffekte die aus gut funktionierenden Strukturen resultierten und die von nun an zur Aufrechterhaltung der Kooperationen beitrugen. Aus dem Zusammenspiel von Institutionen und Akteuren waren Interaktionsvorteile erwachsen. Der Bildungsföderalismus ermöglichte die Zusammenarbeit auch vor dem Hintergrund von Veränderungen. Die interkantonale Kooperation zwischen ehemals Katholisch-Konservativen war ein eigenständiger Wert geworden, den es zu konservieren galt. Die Komplementarität von Institutionen, Organisationen und Individuen trug zu deren Weiterbestehen bei. So konnte eine antiintellektuelle und elitefeindliche Haltung auch während der zweiten Reproduktionsphase konserviert werden, was in der bis heute tieferen Maturitätsquote der BKZ-Kantone zum Ausdruck kommt. Die Zusammenarbeit wurde auch 2000 mit der Gründung der PHZ als gemeinsamer Lehrerbildungsinstitution weitergeführt.

Allerdings brachen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen ab 2000 auch in der Zentralschweiz immer mehr Strukturen auseinander (IKLK, BKZ, GK). Das PHZ Konkordat wurde 2010 gekündigt und mit der Aufteilung der PHZ in drei unabhängige Hochschulen stehen nun Kooperationen mit Kantonen ausserhalb der Zentralschweiz Türen offen. PISA, HARMOS und weitere Veränderungen deuten aber darauf hin, dass das Bestehen dieser Zusammenarbeit nicht mehr sinnvoll erscheint.

3.4 Schlussperiode: Pfadende nach der Jahrtausendwende

Die Entscheidung gegen einen nationalen Erziehungssekretär festigte den Bildungsföderalismus in der Schweiz für lange Zeit. Dies wiederum ermöglichte, dass der katholisch-konservative Pfad sehr lange bestehen konnte.

Im Zeitalter der Globalisierung gerät der Föderalismus nun jedoch immer stärker in den Hintergrund. Abstimmungskampagnen seit den 1980er Jahren belegen einen zunehmenden Bedeutungsverlust der Zentralismus - Föderalismus Argumente (Bolliger 2007: 191). Der internationale Wettbewerb hält in Form des PISA-Programms der OECD zum Vergleich der Effektivität von nationalen Bildungssystemen Einzug in bildungspolitische Debatten (vgl. dazu Osterwalder und Weber 2004). Die internationale Konkurrenzsituation erhöht den Konvergenzdruck auf die kantonalen Bildungssysteme der Schweiz (Freitag und Bühlmann 2003: 141). Zudem steigt die Notwendigkeit zur Angleichung der kantonalen Bildungssysteme mit der wachsenden Mobilität der Bevölkerung weiter an. Mit der deutlichen Annahme des Bildungsartikels in der Bundesverfassung im Mai 2006 (suisse 2012) wurde dieser Entwicklung Rechnung getragen. Aufgrund dieses Abstimmungsergebnisses wurde von der EDK 2007 die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) verabschiedet (EDK 2008). Bei der Umsetzung in den Kantonen ist jedoch Widerstand entstanden.

Während die Mehrheit der bildungspolitischen Reformen in der Schweiz in den 1970er Jahren auf den äusseren, strukturellen Bereich des Bildungssystems abzielten (Christen 1977), bestehen seit den 1990er Jahren auch innere Reformbestrebungen. Seither werden bildungspolitische Neuerungen verstärkt diskutiert. Sie reichen von der obligatorischen Schulbildung (z. B. Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule) über das Berufsbildungsgesetz und Maturitätsreformen bis hin zur Schaffung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (EDK/SBF 2008; SBF 2005). Nach 2000 verstärken sich die Reformbemühungen im Bereich der obligatorischen Bildung zusätzlich. Projekte zur Steuerung des gesamten schweizerischen Bildungswesens werden konkret. So wird ein systematisches Bildungsmonitoring aufgebaut und im Rahmen von HarmoS wurden Bildungsstandards entwickelt (Fuchs 2005; Naturwissenschaften 2010)(EDK 2007c). Das HarmoS-Konkordat umfasst also innere (sprachregionale Lehrpläne, Bildungsstandards) und äussere Reformen (Verlängerung der obligatorischen Schulzeit auf 11 Jahre). Immer weniger kann die katholisch-konservativ geprägte Zentralschweiz als kulturell-konfessionell-bildungspolitisch homogener Raum betrachtet werden, der sich eindeutig von der übrigen Schweiz unterscheidet.

Mit HarmoS ist nun nach dem Schulvogtreferendum von 1882 und dem Schulkonkordat von 1970 die Abkehr vom Bildungsföderalismus erneut auf dem Tisch.

Die Entwicklung der Bildungssysteme seit dem 19. Jahrhundert zeichnet sich durch die zunehmende Verschulung der Bevölkerung im demokratischen Staat aus. Dieser Verschulungsprozess scheint bis heute nicht abgeschlossen zu sein (Criblez 2010: 665). Die Verschulung in modernen Bildungswesen bezweckt unter anderem die Umsetzung des Gleichheitspostulats von demokratischen Gesellschaften. Dies wurde vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen der 1960er Jahre virulent. Chancengleichheit war ein zentrales Thema im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er/ 1970er Jahre. Damals fand eine Öffnung der weiterführenden Schulen statt (Müller und Meyer 1976; Rieger 2001). Die Katholisch-Konservativen galten in der ersten Reproduktionsphase des Entwicklungspfades als rückständige und ungebildete Schweizer. In den 1960er und 1970er Jahre wurden sie im Zusammenhang mit der Diskussion um Chancengleichheit zur benachteiligten Gruppe und gleichzeitig zu den Begabungsreserven im Bildungssystem (Dahrendorf 1965; Peisert 1967).

Wie kam es dazu? Begünstigt durch den Bildungsföderalismus tradierten die Schulen der Innerschweiz bis in die 1960er Jahren katholisch-konservative Weltdeutungssysteme. Der daraus resultierende Antiintellektualismus und die Bildungsfeindlichkeit wirken also dauerhaft. Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern aus den katholisch-konservativen Zentralschweizer Kantonen an weiterführenden Schulen war damals - und ist bis heute - im gesamtschweizerischen Vergleich gering (vgl. Maturandenquote). Gemäss Freitag und Bühlmann erfährt die Bildungsexpansion des staatlichen Schulwesens in Gesellschaften mit starken katholisch-konservativen Interessen eine wirkungsvolle Barriere. Im Gegensatz dazu begünstigt der Protestantismus die Entwicklung des staatlichen Ausbildungswesens. Dies schlägt sich in der Schweiz auch in den kantonalen Bildungsausgaben pro Kopf nieder. Die Urschweizer Kantone - insbesondere Uri, Schwyz, Obwalden und Nidwalden - haben noch in den 1990er Jahren sehr tiefe Bildungsausgaben. Sie gehören bis heute zu den Kantonen mit tiefen Universitäts- und Maturitätsquoten (Freitag und Bühlmann 2003: 148, 156). Letztere sind also noch Folgen der politischen Kräfteverhältnisse, die in den Kantonen zum Zeitpunkt der Schulvogtabstimmung herrschte.

Die Präsenz kirchlicher Würdenträger in Schule und Bildung nahm in der Zentralschweiz seit den 1960er Jahren ständig ab. Seit 2000 sind Geistliche und Ordensleute im obligatorischen Bildungssystem praktisch inexistent und selbst an ehemaligen Klosterschulen stellen sie nur noch einen kleinen Teil des Lehrkörpers (Kloster Einsiedeln 2011). „Verweltlichte“ Organisa-

tionsstrukturen, die auf den katholisch-konservativen Strukturen des Bildungssystems aufbauten, sind bis 2000 beobachtbar, beginnen aber seither immer schwächer oder ersetzt zu werden.

Als Beispiel wird hier nochmals die Lehrmittelfrage aufgegriffen: Die Goldauer Konferenz, die jahrzehntelang Lehrmittel für die Zentralschweizer Kantone und weitere katholisch-konservative Kantone produziert hatte, wurde 2003 aufgelöst. Ihre Aufgaben wurden ab 2004 von der Bildungsplanung Zentralschweiz übernommen. Unter diesem Dach wurde die weitere Zusammenarbeit der Zentralschweizer Kantone im Lehrmittelbereich gewährleistet und die Verwendung einheitlicher Lehrmittel in der Zentralschweiz weitergeführt (GK 2003). Grund für die Auflösung waren starke Veränderungen in Entwicklung und Produktion von Lehrmitteln sowie mangelnde Abnahmegarantien. Auch im Lehrmittelbereich hatte der Konkurrenzdruck von staatlichen und privaten Lehrmittelverlagen zugenommen (Zumstein 2004a: 9). Der Sabe-Verlag, der in Zusammenarbeit mit der Goldauer Konferenz Lehrmittel für die Zentralschweiz hergestellt hatte, wurde 2006 ebenfalls aufgelöst (HR 2012). Verschiedene GK-Kantone⁶⁰ haben sich nun der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ILZ) angeschlossen. Hier fand also eine gesamtschweizerische Annäherung nach 2003 statt. Bei der Auswahl der Lehrmittel, die oft auch als „der heimliche Lehrplan“ bezeichnet werden, schlossen sich die Zentralschweizer Kantone nun mit den übrigen Deutschschweizer Kantonen zusammen.

Bezüglich der Lehrplanentwicklung arbeiten heute auch die Zentralschweizer Kantone im Projekt Lehrplan 21 mit (D-EDK-Geschäftsstelle 2012). Da die D-EDK-Geschäftsstelle in den Räumlichkeiten der BKZ-Geschäftsstelle angesiedelt ist und zum Teil dieselben Personen beschäftigt, kann hier von einer starken Annäherung, wenn nicht sogar von „Verschmelzung“ gesprochen werden (vgl. dazu BKZ-Geschäftsstelle 2012).

Mit der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung kam es zur Gründung des Konkordats der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. In diesem Konkordat schlossen sich wiederum die sechs Zentralschweizer Kantone zusammen (PHZ-Konkordat 2000). Die 15 Lehrerseminarien gingen in die neue Struktur über oder wurden aufgelöst. Trotz der bildungspolitischen Zusammenarbeit im gewohnten Kreise, scheiterte das PHZ-Konkordat 2010 und wird im Sommer 2013 aufgelöst. Der bildungspolitische Zusammenhalt zwischen den Kantonen der Zentralschweiz scheint zugunsten nationaler Kooperation verloren gegangen zu sein.

⁶⁰ NW, OW und SZ

Mit der Annahme des Universitätsgesetzes durch die Luzerner Bevölkerung im Jahr 2000 wurde die Hochschulbildung nun auch in der Zentralschweiz institutionalisiert (vgl. auch Fuchs 2011; Luzern 2000; Mattioli und Ries 2000). Das Bildungsvakuum in der höheren Bildung löste sich mit der Gründung der Universität Luzern endgültig auf.

Im Unterschied zu den bildungspolitischen Veränderungen der 1960er/ 1970er Jahre zeigt nun auch die bildungspolitische Zusammenarbeit Risse. Die Kohäsionskraft der ehemals katholischen Kooperationen scheint geschwunden. Komplementarität als Reproduktionsmechanismus scheint an Relevanz verloren zu haben. Auf verschiedenen Ebenen scheint – durch Druck von aussen und innen – ein neuer Pfad zu beginnen.

Im Raum bleibt nun die Frage, ob auch die antiintellektuelle, bildungsfeindliche Haltung des katholisch-konservativen Milieus bis heute nachwirkt, ob die Zentralschweiz also auch heute immer noch als kulturell-konfessionell-bildungspolitisch homogener Raum von der übrigen Schweiz unterschieden werden kann. Auch nach der Bildungsexpansion der 1960er/1970er Jahre war die Bildungsfeindlichkeit noch an der tiefen Beteiligung der Katholisch-Konservativen an weiterführenden Schulen, respektive an der hartnäckig tiefen Maturitätsquote der Zentralschweizer Kantone sichtbar. Die Bildungsfeindlichkeit beschränkt sich – wie bereits erläutert – dabei ausschliesslich auf eine abwehrend feindliche Haltung gegenüber der gymnasialen und universitären Bildung und bezieht sich insbesondere nicht auf die Berufsbildung. Die Chancenungleichheit wird dadurch zu einem spezifischen Ausdruck der oben beschriebenen Bildungsfeindlichkeit.

Bevor dieser Zusammenhang empirisch überprüft wird, muss daher im nächsten Kapitel „Chancengleichheit im Bildungssystem“ erläutert werden. Dabei wird deutlich, welche Bedeutung Konfession im Kontext der Chancengleichheitsdebatte der 1960er/1970er Jahre hatte.

4 Chancengleichheit im Bildungssystem als Grundlage für die Untersuchung des Endes des katholisch-konservativen Pfades

Für die Erläuterungen zur Chancengleichheit im Bildungssystem sind in dieser Arbeit folgende Fragestellungen bedeutsam.

1. Welche Bedeutung hat Chancengleichheit in Zusammenhang mit der Entwicklung des modernen schweizerischen Bildungssystems?
2. Welche Bedeutung hat die Konfession - insbesondere die katholisch-konservative Gesinnung - im Kontext von Chancengleichheit?

Zur ersten Frage finden sich bereits zahlreiche Hinweise in Kapitel 3. Frage 2 zielt auf die bildungspolitische Debatte der 1960er/1970er Jahre ab. Obwohl die Frage nach Chancengleichheit im Bildungssystem, ausgelöst durch die PISA-Studien, in den letzten Jahren wieder öffentlich diskutiert wurden, ist die Konfession darin nicht mehr zu finden. Dies zu ergründen ist nicht Ziel dieser Arbeit. Hier wird die Konfession jedoch auf den ultramontanen – also politischen - konservativen Katholizismus eingegrenzt, denn diesem wird im Zusammenhang mit Bildungsungleichheit eine zentrale Bedeutung beigemessen. Daher wird Chancengleichheit für diesen Untersuchungskontext erläutert und auf diesen „konfessionellen“, katholisch-konservativen Kontext hin zugespitzt.

4.1 Chancengleichheit und die Entwicklung moderner Bildungssysteme

Gleichheit ist eine mit den Grundwerten der Gerechtigkeit verbundene Wertvorstellung oder eine politische Forderung, die die Aufklärung und die Französische Revolution hervorbrachten. Gleichheit der Bürger ist ein zentrales Postulat demokratischer Gesellschaften. Die Entwicklung des modernen schweizerischen Schulwesens ist mit der Gründung des föderalistischen Bundesstaats verbunden (vgl. dazu Kapitel Reproduktion).

Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung bildete sich allmählich ein Schulwesen heraus, das darauf ausgerichtet war, mündige Bürger hervorzubringen, die ihre Bürgerrechte wahrnehmen und wirtschaftlich handlungsfähig sein können. Diese Ausrichtung kontrastiert mit den Zielsetzungen anderer (vormoderner) Bildungssysteme. Diese waren oftmals auf Eliterekrutierung ausgerichtet (z. B. Klosterschulen im Mittelalter), oder liessen als griechische Philosophenschulen nur Eliten und Begabte zum Zweck kontemplativer Weltdeutung zu (Bornschiefer 1998: 241f).

Nicht alle „typischen Merkmale von modernen Bildungssystemen“ sind neu. So ist zwar Vermittlung säkularisierten Wissens typisch für moderne Bildungssysteme, sie war jedoch bereits während der Renaissance bedeutsam. Neu im modernen Bildungssystem sind die Institutionalisierung des Schulobligatoriums und der Massenbildung. Die Massenbildung führte dazu, dass der Sockel der Bildungsgleichheit angehoben wurde. Alle Bürger verfügten durch die Schulpflicht über ein gewisses Mass an Grundbildung, um dadurch ihre Bürgerrechte wahrnehmen zu können (ebd.). Durch das Schulobligatorium glichen sich die Lebensläufe von Individuen an, denn alle mussten während einer bestimmten Phase des Lebens zur Schule gehen. Die Schule wurde dadurch nach der Familie zur sekundären Sozialisationsinstanz der Bevölkerung.

Mit Massenbildung und Schulobligatorium wurde auch Chancengleichheit institutionalisiert. Sie ist von der politischen Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit abgeleitet.

Chancengleichheit im Allgemeinen bezeichnet in modernen Gesellschaften das Recht auf eine gerechte Verteilung von Lebenschancen, das in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben steht. Chancengleichheit verbietet also Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Alter, regionaler, nationaler oder sozialer Herkunft und weiterer zugeschriebener Merkmale⁶¹.

⁶¹ Es wird zwischen zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen unterschieden. Zugeschriebene Merkmale (auch Determinanten sozialer Ungleichheit) können vom Einzelnen gar nicht oder kaum

Chancengleichheit im Bildungssystem bedeutet gemäss Erich Ramseier und Christina Brühwiler „..., dass über alle Stufen der Ausbildung hinweg allein die erbrachten individuellen Leistungen über die Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und schliesslich Berufs- und Lebenschancen entscheiden“ (Ramseier und Brühwiler 2003: 27).

Diese Bedingungen, ist man geneigt zu glauben, sind mit der Einschulung am ersten Schultag erfüllt, denn von nun an bestimmt nur noch die individuelle Leistung, wie weit es jemand im Bildungswesen bringt und welchen Abschluss er oder sie erreicht. Volker Bornschieer spricht hier vom „Mythos der Stunde Null“ (Bornschieer 1998: 228). Da erreichte Schulabschlüsse oftmals eine Entsprechung in gesellschaftlichen Positionen haben, legitimiert die Schule über die Vergabe formaler Bildungstitel gesellschaftliche Ungleichheiten (Bornschieer und Aebi 1992). Im Folgenden sollen jedoch zunächst zwei unterschiedliche Verständnisse von Chancengleichheit erläutert werden. Chancengleichheit im Bildungssystem kann nämlich als formal-rechtliches Prinzip oder als proportionale Chancengleichheit verstanden werden.

Chancengleichheit als formal rechtliches Prinzip

Chancengleichheit als formal rechtliches Prinzip ist im Falle der Schulbildung durch die gesetzlich geregelte Schulpflicht erfüllt. Wenn wir davon ausgehen, dass es nur eine bestimmte Anzahl von höheren Ausbildungsplätzen gibt, die wiederum den Zugang zu höheren Berufspositionen öffnen, dann werden die Personen im Bildungssystem zu Konkurrenten um diese Plätze. Das Leistungsprinzip steuert die Zuteilung dieser knapp bemessenen Plätze und gilt gleichzeitig als „gerechtes“ Differenzierungskriterium. Da die Leistungsfähigkeit erwartungsgemäss nicht bei allen gleich ist, resultiert daraus wieder Ungleichheit, die aber legitimiert ist (vgl. dazu Ruschin 2004). Die Problematik dieses Zusammenhangs beschreibt Markus Lamprecht treffend: *„Die Forderung nach Chancengleichheit beinhaltet wohl eine Kritik an bestehenden Ungleichheiten und ihre Durchsetzung garantiert eine nicht zu unterschätzende formale Gleichheit, nach der niemand von vornherein ausgeschlossen werden darf, gleichzeitig hat Chancengleichheit als Wettbewerbsformel Ungleichheit als Voraussetzung und als Ergebnis“* (Lamprecht 1991: 152).

beeinflusst werden. Dazu gehören z. B. das Geschlecht, die soziale oder regionale Herkunft, das Alter usw.. Erworbene Merkmale sind durch das Wirken Einzelner erreicht und daher veränderbar. Erworbene Merkmale sind z. B. Ausbildungsabschluss, Zivilstand usw.

Proportionale Chancengleichheit

Die bildungspolitische Debatte der 1960er/1970er Jahre dreht sich jedoch um proportionale Chancengleichheit. Das in der Bildungssoziologie gebräuchliche proportionale Modell von Chancengleichheit bedeutet im Unterschied zum formal rechtlichen Prinzip, dass verschiedene soziale Gruppen und Schichten ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung entsprechend, auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems vertreten sind. Das Ziel gleicher Bildungschancen im Sinne proportionaler Chancengleichheit ist dann erreicht, wenn weder die soziale Herkunft, das Geschlecht, das Herkunftsland, die konfessionelle Zugehörigkeit oder weitere leistungsfremde Merkmale einen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung haben (vgl. dazu Hradil und Schiener 2001: 153).

Zur Untersuchung des Endes des kulturkämpferischen Entwicklungspfades wird vom Verständnis proportionaler Chancengleichheit ausgegangen. Katholiken waren in den 1960er/1970er Jahren anteilmässig an weiterführenden Schulen untervertreten, was sie zum Thema der bildungspolitischen Debatte werden liess (vgl. z. B. Dahrendorf 1965 und Peisert 1967). Die Frage, ob der Besuch eines katholisch-konservativ geprägten Bildungssystems auch heute noch zur Benachteiligung - im Sinne proportionaler Chancenungleichheit - führt, wird hier zum Ausgangspunkt für die empirische Analyse des Pfadendes.

Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem

Dass die Realität im schweizerischen Bildungssystem nicht dem Ideal der „Stunde Null“ entspricht, ist spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Untersuchung wieder in aller Munde (BFS/EDK 2002; BFS/EDK et al. 2009; Moser und Bergweger 2005).

Proportionale Chancenungleichheit kann im schweizerischen Bildungswesen in zweierlei Hinsicht entstehen. Einerseits innerhalb des jeweiligen kantonalen Bildungssystems, zwischen Angehörigen verschiedener Schichten, Konfessionen, Regionen, Geschlechter usw. Andererseits auch zwischen den kantonalen Bildungssystemen, zwischen denjenigen also, die entweder in Nidwalden oder in Genf die Schule besucht haben. Im zweiten Fall wird die historische Prägung des Bildungssystems bedeutsam.

Im schweizerischen Bildungsbericht wird nicht mehr von Chancengleichheit sondern - in Anlehnung an die OECD - von Equity, respektive Chancengerechtigkeit⁶², gesprochen. Equity im Bildungswesen geht von einer schulischen Lernumgebung aus,

„...in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierung basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischen Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität und sozialem Status“ (SKBF 2010: 32).

Hier sind somit Lernumgebungen im Zentrum, die auch Lehrplan, Infrastruktur, Lehrmittel etc. umfassen. Zudem sind nicht nur Leistungsstarke sondern auch Leistungsschwache mitberücksichtigt. Im Unterschied zu Ramseier und Brühwyler gelten auch für Leistungsschwache Mindeststandards. Dieser Begriff geht also über eine proportionale Quote hinaus und umfasst auch den schulinternen Bereich.

Fortschreitende Verschulung der Gesellschaft

Mit dem modernen Bildungssystem kommt es zur Verschulung der Gesellschaft. Verschulungsschübe, wie die Einführung der Massenbildung oder der Ausbau mittlerer und höherer Schulen, werden als Wellen der Bildungsexpansion bezeichnet. Bornschieer beschreibt Bildungsexpansion als Folge der dialektischen Dynamik zwischen dem Legitimationsgehalt der Bildung und der zunehmenden Chancenungleichheit. Weil Bildung die soziale Ungleichheitsstruktur legitimiert, muss der Zugang zur Bildung für verschiedene Gruppen der Bevölkerung geöffnet oder gleichsam demokratisiert werden (z. B. Verlängerung der Schulpflicht) (Bornschieer 2007: 658). So kann der schleichenden Zunahme von Chancenungleichheit durch die Inflation von Bildungstiteln entgegengewirkt werden.

Die Verschulung der Gesellschaft wird in den 1960er Jahren durch den Ausbau von Mittelschulen und infolge des Schulkonkordats von 1970 durch Mechanismen wie der Verlängerung der Schulzeit vorangetrieben. Übergänge zwischen Schulstufen werden daher auch für die Untersuchung des Endes des katholisch-konservativen Pfades in dieser Arbeit zentral.

⁶² Der Begriff Chancengleichheit wird nicht verwendet, da er durch die bildungspolitische Debatten auch ideologisch besetzt ist.

Übergänge zwischen Schulstufen

In den 1960er Jahren waren Katholiken seltener an mittleren und höheren Bildungsinstitutionen anzutreffen (vgl. Dahrendorf 1965, Peisert 1967). Dies zeigt einerseits die bildungspolitische Debatte in Deutschland, andererseits wird dies aufgrund der Maturitätsquoten der katholisch-konservativen Kantone und anhand der aufgezeigten Entwicklungen sichtbar. Bildungsentscheidungen sind zentral. Diese sind oft Kristallisationspunkte ungleicher Verteilung von Bildungschancen. Inwieweit hier nun katholisch-konservative Institutionen als handlungsweisend wirken, wird kurz aufgezeigt.

Übergänge im Bildungssystem sind vorwiegend aus der Sicht proportionaler Chancengleichheit problematisch. Leistungsfremde Merkmale, zu denen hier auch das durchlaufene kantonale Bildungssystem zählt, beeinflussen die Wahl des weiteren Ausbildungswegs.

Raymond Boudon weist zum besseren Verständnis auf die primären und sekundären Effekte hin (Boudon 1974: 29f):

- Primäre Schichteffekte sind Sozialisationsbedingungen, die zu unterschiedlichen Leistungen führen. Dies können Kompetenzen sein, die für die nächste Bildungsstufe notwendig sind. Als Beispiel seien hier die im Elternhaus gesprochene Sprache und die Umgangsformen oder die Bildungsnähe des Elternhauses genannt.
- Sekundäre Schichteffekte bezeichnen unterschiedliche Bildungspräferenzen, die entstehen, obwohl zwei Personen ähnliche Leistungen erbringen und dieselben Noten haben. In einer solchen Situation ist die Bildungswahl von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Schicht abhängig. Direktorenkinder wählen einen anderen weiterführenden Schultypus als Arbeiterkinder, Männer einen anderen als Frauen, Absolventen verschiedener kantonaler Bildungssysteme unterscheiden sich ebenfalls in ihrer Wahl. Zu den Sekundären Schichteffekten gehören unterschiedliche Leistungsaspirationen der Eltern, Einflüsse des Bildungssystems oder Geschlechterstereotype. Die Bildungsaspirationen der Eltern sind ihrerseits wiederum abhängig von der Prägung der Eltern durch das Bildungssystem.

Im Bildungssystem institutionalisierte Haltungen wie etwa der Antiintellektualismus oder die Elitefeindlichkeit des katholisch-konservativen Milieus der Zentralschweiz können sich - etwa vermittelt von Lehrpersonen, Lehrmitteln und Lehrplänen - auf Bildungsentscheidungen auswirken und beim Übergang auf die Sekundarstufe II als sekundäre Effekte zum Tragen kommen.

4.2 Chancengleichheit und Konfession

Das „katholische Arbeitermädchen vom Land“ galt in der bildungspolitischen Debatte der 1960er/ 1970er Jahre als Prototyp einer vom Bildungswesen benachteiligten Person (vgl. dazu Dahrendorf 1965; Peisert 1967). Die Konfession als individuelles Merkmal stand damals im Fokus.

Die in Kp. 5 beschriebene institutionalisierte Bildungsfeindlichkeit der katholischen Sondergesellschaft führte die Katholisch-Konservativen unmittelbar in die Position der vom Bildungssystem benachteiligten Personen. Betrachtet man den von Urs Altermatt (1989) beschriebenen wirtschaftlichen und politischen Milieukatholizismus unter dem Aspekt der Chancengleichheit, brachte dessen Schulsystem Benachteiligte hervor. Die Katholisch-Konservativen der Zentralschweizer Kantone waren also allein durch den Schulbesuch im Bildungssystem eines katholisch-konservativen Kantons - bezogen auf die Beteiligung an weiterführenden Schulen durch sekundäre Effekte- benachteiligt.

Durch horizontale Kooperationen zwischen den katholisch-konservativen Kantonen der Zentralschweiz im Bereich von Lehrmittel- und Lehrplanfragen, bei der Lehrpersonenrekrutierung und -bildung, sowie zwischen den Behörden konnte im katholischen Milieu ein katholisch-konservativer Bildungsraum entstehen. Wie bereits erwähnt unterscheidet er sich von den liberalen Bildungssystemen der anderen Kantone durch den katholisch-konservativ Alltag, welcher auch die Bildungsfeindlichkeit und den Antiintellektualismus tradierten. Daraus resultiert, dass Bildungsentscheidungen öfters zu Ungunsten mittlerer und höherer Ausbildungen gefällt wurden. Die Sozialisation im Bildungssystem hat damit gesamtschweizerisch Einfluss auf die proportionale Chancenungleichheit zwischen Katholisch-Konservativen und Nicht-Katholisch-Konservativen.

„Katholisch“ als Merkmal der Benachteiligung im Bildungssystem verschwand schnell aus Bildungspolitik und Bildungsforschung. Die Begründung dafür war, dass die Merkmale „katholisch“ und „vom Land“ nicht unabhängig voneinander seien. Rolf Becker (2007) konnte jedoch belegen, dass „katholisch“ in den 1960er ein eigenständiges Merkmal der Chancenungleichheit war (Becker 2007). In dieser Untersuchung wird „katholisch“ in Anlehnung an Becker als eigenständiges Chancengleichheitsmerkmal betrachtet. Gemeint ist damit jedoch nicht die römisch-katholische Konfessionszugehörigkeit, sondern die Zugehörigkeit zum ursprünglich ultramontanen katholisch-konservativen politischen Katholizismus.

Zur Untersuchung des Pfadendes wird „katholisch“ daher als eigenständiger Faktor von Chancenungleichheit betrachtet. „Katholisch“ wird ausgehend von der Abgrenzung des katholisch-konservativen Bildungsraums gegenüber der übrigen Schweiz abgebildet. „Katholisch“ ist somit nicht als individuelle Konfessionszugehörigkeit, sondern als Zugehörigkeit zu einem Bildungssystem des katholisch-konservativen Milieus nach Altermatt (1989) zu verstehen.

In Hinblick auf die Formulierung der Hypothesen im empirischen Teil wird hier noch eine Unterteilung theoretischer Konzepte zur Chancengleichheit erläutert. Es sind dies reproduktionstheoretische und modernisierungstheoretische Ansätze.

4.3 Theoretische Konzepte von Chancengleichheit

Heute herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass gewisse zugeschriebene Merkmale, wie etwa die soziale Herkunft oder das Geschlecht⁶³, wichtige Determinanten für den Erfolg im Bildungssystem sind. Es gibt jedoch unterschiedliche Interpretationen dieser Effekte der Bildungsexpansion. Gebräuchlich ist in verschiedenen Studien (Hradil und Schiener 2001; Rodax 1995; Schimpel-Neimanns 2000; Schneider 2004a; Schneider 2004b) die Unterscheidung zwischen modernisierungs- und reproduktionstheoretischen Ansätzen.

Reproduktionstheoretische Ansätze

Reproduktionstheoretische Ansätze betonen, dass es trotz der Bildungsexpansion seit dem Zweiten Weltkrieg zu keinem nennenswerten Abbau der Ungleichheit in der Verteilung von Bildungschancen gekommen ist. Ganz im Gegenteil trage das Bildungssystem dazu bei, bestehende Gesellschaftsstrukturen zu perpetuieren. Bildungschancen wurden demzufolge während der Bildungsexpansion für alle Gruppen erhöht. Das änderte allerdings nichts an der unterschiedlichen Chancenverteilung zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen. Es fand zwar eine inflationäre Abwertung von Bildungstiteln statt, diese hat aber die ungleiche Verteilung von Bildungschancen nicht verändert. Stellvertretend für Reproduktionstheorien sei hier die Theorie der kulturellen Reproduktion (Bourdieu 1983a; Bourdieu 1983b; Bourdieu und Passeron 1971) genannt. Ihr Ansatz geht davon aus, dass das Schulsystem in modernen Gesellschaften das Fortbestehen vorhandener sozialer Unterschiede begünstigt und legitimiert. Das meritokratische Prinzip des Bildungssystems ist eigentlich nicht klassenneutral, denn es basiert auf den Werten mittlerer und höherer sozialer Schichten. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern fällt es demnach leichter, im Bildungssystem voranzukommen als anderen Kindern. Eine Öffnung des Bildungssystems führt - so die Theorie der kulturellen Reproduktion - nicht dazu, dass benachteiligte Gruppen ihre proportionale Beteiligung im Bildungssystem ausbauen, denn auch die höheren Schichten profitieren von der Öffnung. Diese sichern sich mit dem Erlangen immer höherer Bildungsabschlüsse weitere Vorteile (Bourdieu und Passeron 1971: 181).

⁶³ Wobei sich der Effekt des Geschlechts seit den 1960er Jahren umgekehrt hat, wie verschiedene empirische Studien belegen (PISA 2000, 2003, 2006 vs. Peisert 1967). Frauen sind heute an weiterführenden Schulen übervertreten. In den 1960er Jahren waren sie gegenüber den Männern auf dieser Schulstufe in der Unterzahl.

Zwar wird die Richtigkeit dieser Theorie im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Schichtung nicht angezweifelt. Zur Erklärung der Bildungsbeteiligung von Katholisch-Konservativen an weiterführenden Schulen ist sie aber nicht geeignet.

Modernisierungstheoretische Ansätze

Modernisierungstheoretische Ansätze gehen von der Enttraditionalisierung der modernen Industriegesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg aus. Bildung wird auch für untere Schichten und bildungsferne Gruppierungen immer wichtiger, denn die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften steigt an. Um den Zugang zur höheren Bildung zu erleichtern, werden weiterführende Schulen ausgebaut. So kann soziale Ungleichheit abgebaut werden (Treiman 1970). Mit der fortschreitenden Individualisierung⁶⁴ verlieren klassische gesellschaftliche Hierarchiestrukturen im Laufe der Generationen ihre Bedeutung für die Nachfrage nach Bildung (Müller und Haun 1994; vgl. Schimpel-Neimanns 2000; Treiman 1970). Es entsteht also eine Gesellschaft „jenseits von Stand und Klasse“ (Beck 1983: 37ff), bei der auch in der Bildungsbeteiligung die Unterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen zurückgegangen sind. Die Annahmen der Modernisierungstheorie scheinen nicht eingetroffen zu sein (vgl. z. B. BFS/EDK 2002; Klieme et al. 2010; Rossier und Holzer 2007). Betrachtet man hingegen die Benachteiligung der Frauen im mittleren Bereich des Bildungssystems, scheint die Annahme der Modernisierungstheorie für die Schweiz zuzutreffen (BFS 2011f). Hinsichtlich der Situation der Katholisch-Konservativen im Bildungssystem scheinen die erwähnten modernisierungstheoretische Annahmen angemessen zu sein. Die Hypothesen zur Untersuchung des Pfades der katholisch-konservativen Entwicklung im Schweizer Bildungswesen werden daher aufgrund der Modernisierungstheorie formuliert.

⁶⁴ Die Individualisierung ist auch durch moderne Wohlfahrtsstaaten begünstigt worden, denn klassische familiäre Unterstützungsstrukturen verlieren dadurch an Bedeutung.

4.4 Fazit, offene Fragen und Hypothesen

Bevor das Pfadende überprüft wird, werden die eingangs gestellten Fragen in einem Zwischenfazit zusammengefasst, um zu sehen, inwiefern sie durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Pfadabhängigkeitstheorem und mit der auf dem Theorem beruhenden Analyse der Entwicklung des Bildungswesens bereits beantwortet werden konnten. Für die empirische Weiterarbeit werden daraus - unter Bezugnahme auf die Chancengleichheit im Bildungswesen - Hypothesen abgeleitet die auf modernisierungstheoretischen Annahmen beruhen.

Die Frage nach den Bedingungen, die das Überdauern der Zusammenarbeit zwischen katholisch-konservativen Kantonen ermöglichten, wurde zunächst über die Auseinandersetzung mit dem Pfadabhängigkeitstheorem angegangen.

Dabei zeigte sich, dass das Pfadabhängigkeitstheorems zur Analyse des schweizerischen Bildungswesens gewinnbringend ist und dass dadurch Erklärungen für das langfristige Bestehen von katholisch-konservativ geprägten Verbindungen zu Tage traten. Die Sequenzierung der Entwicklung macht deutlich, dass während der ersten Reproduktionsphase machtbasierte Mechanismen für die Stabilisierung des Pfades verantwortlich sind. Diese werden durch legitimatorische Reproduktionsmechanismen unterstützt.

Die Frage, ob sich katholisch-konservative Kooperationen trotz der einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen seit den 1960er/ 70er bis heute auf die Bildungssysteme auswirken, konnte teilweise beantwortet werden. In der Phase grosser gesellschaftlicher Umbrüche in den 1960er/1970er Jahren verlor die Kirche im Bildungswesen an Macht und Integrationskraft. Ursprünglich katholisch-konservativ bedingte Strukturen bleiben aber - wenn auch in weitgehend säkularisierter Form - bestehen. In der zweiten Reproduktionsphase sind es daher Komplementaritätseffekte, die das Pfadbeschreiten gewährleiten. Ursprünglich kulturkämpferisch (katholisch-konservativ) bedingte Verbindungen im Bildungssystem manifestieren sich bis heute in der bildungspolitischen Zusammenarbeit der Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (BKZ).

Da die Entwicklung dieser Verbindungen, wie gezeigt wurde, einen pfadabhängigen Verlauf aufweist, stellt sich nun die Frage nach der Schlussperiode respektive nach dem Pfadende. Die

Vermutung, dass die Schlussperiode der Entwicklung nach 2000 beginne, liegt nahe. Seit 2000 mehren sich Reformen, die auf eine Homogenisierung im Bildungswesen hindeuten.

Umstrukturierungen im Bildungswesen werden seit den 1970er Jahren auch in der Innerschweiz aus der Frage nach Chancengerechtigkeit angetrieben. Das Streben nach Chancengleichheit im Bildungssystem löst in den katholisch-konservativen Kantonen der Zentralschweiz ähnliche Entwicklungen aus, wie in allen anderen Kantonen (Bildungsexpansion mit Öffnung und Ausbau weiterführender Schulen, Förderung der Begabungsreserven von Frauen und von Kindern tieferer sozialer Schichten etc.). Mit der Chancengleichheit als Ziel des Bildungssystems findet eine Annäherung zwischen den ehemals katholisch-konservativen Innerschweizer Kantonen und den Bildungssystemen der freisinnigen Kantone statt.

Das Streben nach Chancengleichheit wird als zusätzliches Kriterium zur Untersuchung des Entwicklungspfades berücksichtigt. Diese Schlussphase der Entwicklung des Bildungssystems kann nur unter Bezugnahme auf Merkmale zur Chancengleichheit im Bildungssystem empirisch überprüft werden.

Analyseleitend für die Untersuchung des Pfades ist die Frage:

Zeigen sich bezüglich Beteiligung an weiterführenden Schulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch Unterschiede zwischen den Absolventen katholisch-konservativ geprägter und liberaler Bildungssysteme? Verändern sich diese im Laufe der Zeit?

Aufgrund der bisherigen Analyse werden Hypothesen formuliert:

- Absolventinnen und Absolventen von katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen unterscheiden sich hinsichtlich der Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Ausbildung von Absolventen aus nicht-katholisch-konservativen Bildungssystemen.
- Absolventinnen und Absolventen von katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen wählen seltener eine allgemeinbildende weiterführende Ausbildung als Absolventinnen und Absolventen anderer schweizerischer Bildungssysteme.

Da das Pfadende über einen bestimmten Zeitraum hinweg beobachtet werden soll, stellt sich zudem die Frage nach Veränderungen im Laufe der Zeit. Die Hypothese lautet dazu:

- Unterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen aus katholisch-konservativ oder nicht-katholisch-konservativ geprägter Bildungssystemen, die hinsichtlich der Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Ausbildung auf Sekundarstufe II bestehen, verringern sich nach 2000.

Nach der theoretischen und historischen Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen zeichnen sich bereits Antworten ab. Mit der empirischen Analyse wird nach weiterer Klärung gesucht, um ein Bild des gesamten Entwicklungspfades im Bildungswesen, inklusive des Pfadendes machen zu können. Dieses soll sowohl theoretisch-historisch als auch empirisch fundiert sein.

5 Empirischer Blick auf das Pfadende vor dem Hintergrund von Chancengleichheit im Bildungssystem

Die Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems weist seit der *critical juncture* im 19. Jahrhundert den typischen pfadabhängigen Verlauf auf. Insbesondere steht im Fokus ob die Zentralschweiz, die hier als kulturell-konfessionell-bildungspolitisch einheitlicher Raum konzipiert wurde, im Bildungsbereich eine pfadabhängige Entwicklung durchlief, die nun zu Ende geht. Der Entwicklungspfad wurde in die Ausgangskonstellation, die Reproduktionsperiode und in die Schlussperiode (mit dem Pfadende) eingeteilt. Offen bleibt die Frage, wann und ob tatsächlich ein Pfadende eingetreten ist. Dieses soll mit den Daten der schweizerischen PISA (Programme für International Student Assessment)-Erhebung von 2000 und 2006 empirisch analysiert werden.

Da die PISA-Daten nicht auf diese Untersuchungsfrage hin angelegt wurden, können die empirischen Ergebnisse lediglich Tendenzen aufzeigen.

5.1 Datenbasis und Methode

Die Untersuchung des möglichen Pfadendes mittels strenger statistischer Modelle basiert auf den Schweizer Stichproben von PISA aus den Jahren 2000 und 2006. Die PISA-Studie und die Schweizer Stichprobe werden im nächsten Abschnitt beschrieben und deren Vor- und Nachteile für die Verwendung in dieser Untersuchung erläutert. Anschliessend folgen die Erläuterungen zur quantitativen Methode. Die Hypothesen werden nebst deskriptiven Darstellungen und ausgewählten bivariaten Zusammenhängen grösstenteils mittels multivariater logistischer Regressionsmodelle getestet.

5.1.1 Datenbasis

Wahl der Datenbasis

Um das Ende der Institutionenentwicklung innerhalb des Bildungssystems empirisch überprüfen zu können, muss der für die Sekundäranalyse verwendete Datensatz folgende Bedingungen erfüllen:

1. *Datenerhebung:*

- a. *Vergleichbare Daten müssen in mehreren Wellen erhoben worden sein, um Kohorten (Abschlussjahrgänge) miteinander vergleichen zu können (Zeitreihe statt Panel).*
- b. *Eine erste Erhebung muss spätestens 2000 erfolgt sein, da das Pfadende aufgrund der Ausführungen in Kapitel 3.4 nach 2000 erwartet wird.*
- c. *Die Stichprobe muss sowohl Probanden aus den katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen der Zentralschweiz sowie aus den anderen Gebieten der Schweiz umfassen.*

2. *Der Datensatz muss schulspezifische Angaben zu den Probanden enthalten. Die sind:*

- a. *Schulleistung*
- b. *Ausbildung/ Schultyp auf Sekundarstufe II*

3. *Angaben zu klassischen Determinanten sozialer Ungleichheit (im Hinblick auf proportionale Chancengleichheit im Bildungssystem).*

Nach Prüfung verschiedener Datensätze⁶⁵, erfüllten einzig die PISA-Studien sämtliche der oben aufgelisteten Bedingungen. Auch für diese Daten gilt zu berücksichtigen, dass sie nicht auf die Untersuchungsfrage hin angelegt wurden. Deshalb werden dahingehend Einschränkungen in Kauf genommen, dass die Ergebnisse der empirischen Analyse lediglich dazu dienen können, Entwicklungen, die in Kapitel 3 aufgezeigt wurden im Sinne von Tendenzen zu untermauern oder zu kritisieren.

⁶⁵ Z. B. schweizerischer Haushaltspanel (SHP), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Eidgenössische Jugendbefragungen CH-x, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) und Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE)

Für die Untersuchung werden die Datensätze zu den PISA-Erhebungswellen von 2000 und 2006 verwendet. So wird es möglich, das Pfadende über einen Zeitraum von sechs Jahren zu beobachten und Unterschiede zwischen beiden Jahren festzustellen. Der Einbezug der Daten von PISA 2003 bringt keine zusätzlichen Erkenntnisse, denn die Beobachtung der Veränderungen über den Zeitraum von sechs Jahren ist aussagekräftiger und schliesst die Entwicklung der ersten drei Jahre mit ein.

Beschreibung des Datensatzes

Die PISA-Studie ist eine von der OECD in Auftrag gegebene Studie zum internationalen Vergleich der Schulleistungen von 15jährigen Schülerinnen und Schülern gegen Ende ihrer obligatorischen Schulzeit. Mit international standardisierten Instrumenten werden die Lesekompetenz, die mathematische- und die naturwissenschaftliche Kompetenz der Jugendlichen gemessen. PISA- Erhebungen sind in Zyklen aufgebaut. Im Abstand von drei Jahren werden alle drei Kompetenzbereiche getestet. Der Schwerpunkt liegt bei jeder Erhebungswelle auf einer anderen Kompetenz⁶⁶.

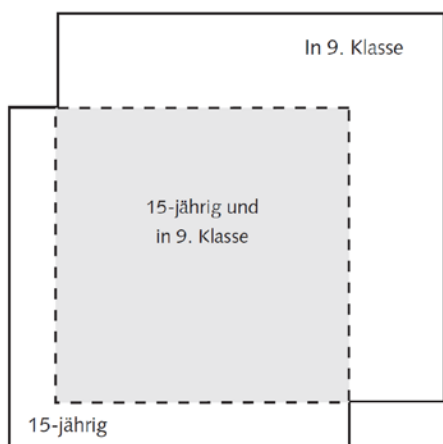
Die Erhebung findet immer im Frühjahr statt. Neben den Testaufgaben zu den drei Kompetenzbereichen werden Kontextmerkmale mit Fragebogen erfasst (vgl. dazu Rohlfis 2011; Stanat et al. 2002: 158). Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erfasst Merkmale zur sozioökonomischen und kulturellen Herkunft sowie zu Wahrnehmung und Gewohnheiten bezüglich Schule und Lernen. Mit der Befragung von Schulleitungen werden Merkmale der Schulen erhoben, die mit den Lehr- und Lernbedingungen der Jugendlichen zusammenhängen können (BFS/EDK 2002: 18; Klieme et al. 2010).

Für die nachfolgende Untersuchung werden insbesondere die demographischen und sozioökonomischen Merkmale der Jugendlichen sowie Merkmale der kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verwendet. Die Informationen beruhen auf Aussagen der Jugendlichen selber. Aus dem Fragebogen für Schulleitungen werden die Angaben zur Grösse des Schulortes und aus den Leistungstests Angaben zur individuellen Leseleistung als Kontrollvariablen in die multivariate Auswertung einbezogen.

⁶⁶Schwerpunkt von PISA 2000 war die Lesekompetenz, von PISA 2003 die Mathematikkompetenz, von PISA 2006 die naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Die Daten von PISA 2009 waren zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit noch nicht zur weiteren Verwendung freigegeben.

Die schweizerische PISA- Erhebung ist Teil der schweizerischen Bildungsstatistik (Bista). Zu den Zielen gehört es, Informationen für einen Vergleich innerhalb des Landes zu liefern. Deshalb werden in der Schweiz – zusätzlich zur internationalen Stichprobe - drei ergänzende sprachregionale Stichproben aus Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen gezogen. Im Unterschied zu den 15-jährigen Jugendlichen der internationalen Stichproben stehen die Jugendlichen der 9. Klassen am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit und sie sind zwischen 13 und 17 Jahre alt (BFS 2011a; BFS 2011b). Die Testergebnisse der 15-Jährigen, welche die 9. Klasse besuchten, können für Aussagen auf nationaler sowie auf internationaler Ebene verwendet werden (Abbildung 4). Hier wird mit der gesamten Schweizer Stichprobe der 9.- Klässler gearbeitet.

Abbildung 4: Überlappung der internationalen und der nationalen Stichprobe



Anmerkung: Die Fläche der einzelnen Quadrate entspricht dem proportionalen Anteil beteiligter Schülerinnen und Schüler, wie in Tabelle 1.1 aufgeführt.

Quelle: (BFS/EDK 2002)

Da PISA- Erhebungen jeweils mit Jugendlichen kurz vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit durchgeführt werden, können Veränderungen über die Zeit beobachtet werden. Solche Veränderungen werden als Differenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten dargestellt (vgl. OECD 2010; SKBF 2010).

Die Ziehung der repräsentativen internationalen Stichprobe fand 2000 und 2006 in einem zweistufigen Verfahren statt. Zunächst erfolgte aus der Schuldatenbank des Bundesamtes für Statistik eine zufällige Ziehung von Schulen. Anschliessend wurden Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Schulen zufällig gezogen. Die nationalen PISA- Stichproben von 2000 und 2006 zielten zunächst darauf ab, repräsentative Aussagen zu den drei Sprachregionen zu

machen. Zudem wurden für Kantone, die dies wünschten, Zusatzstichproben gezogen⁶⁷. Zentralschweizer Kantone beteiligten sich bisher mit einer repräsentativen Stichprobe an PISA. Dies ist im Hinblick auf die statistische Analyse des Pfadendes zu berücksichtigen.

Die Verwendung der Schweizer Stichproben der 9.-Klässler hat gegenüber der internationalen Stichprobe den Vorteil, dass Aussagen in Abhängigkeit von Merkmalen des Bildungssystems gemacht werden können, denn Schülerinnen und Schüler stehen am Ende der obligatorischen Schulzeit.

Die Schweizer Stichprobe von 2000 umfasst ein N von 7997, die Stichprobe von 2006 umfasst ein N von 20456.

Gewichtung

Im Allgemeinen werden Gewichtungen vorgenommen, wenn Repräsentativität angestrebt wird. In dieser Untersuchung sind insbesondere die katholisch-konservativen Sonderbundskantone der Zentralschweiz von zentralem Interesse, denn die historischen Zusammenhänge von Kapitel 3 sollen durch empirische Erkenntnisse ergänzt werden. Mit den Daten von PISA ist es nicht möglich, repräsentative Aussagen für einzelne Kantone der Zentralschweiz zu machen. Die Gewichtung wird vorgenommen, um mit den Datensätzen die interessierenden Regionen zwischen den Erhebungswellen von 2000 und 2006 vergleichen zu können. Gewisse Kantone – und somit auch Regionen – wären im nicht gewichteten Datensatz stark über- oder untervertreten. Ziel der hier vorgenommenen Gewichtung ist es also, die Aussagekraft des Vergleichs der Modelle zwischen den Erhebungsjahren zu erhöhen und zu verhindern, dass einzelne Regionen die Aussagekraft verfälschen⁶⁸.

Für die Gewichtung wird die Schweizer Stichprobe von 2000 mit der Population der 9.-Klässler des Schuljahres 1999/ 2000 verglichen und für jede Person ein Gewichtungsfaktor berechnet. Dasselbe Vorgehen wird für die Stichprobe von 2006 gewählt. Hier werden die 9.-

⁶⁷2000 waren das alle französischsprachigen Kantone sowie der deutschsprachige Teil Berns, St. Gallen und Zürich BFS/EDK. 2002. *Für das Leben gerüstet? die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik., 2006 waren das wiederum sämtliche französischsprachigen Kantone sowie Aargau, Basel-Landschaft, Bern, St. Gallen Schaffhausen, Thurgau, Wallis, Zürich und Tessin mit einer repräsentativen Stichprobe an PISA Rosier, Claudia Zahner und Thomas Holzer. 2007. *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht*. Hrsg. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik..

⁶⁸ Die Expansionsgewichte des Datensatzes sind für diese Analyse nicht geeignet, da zur Zentralschweiz nie eine repräsentative Stichprobe erhoben wurde (gemäss Angabe Tschopp 30. 11. 2011).

Klässler des Schuljahres 2005/2006 als Referenz herangezogen. Tabelle 4 (S. 115) zeigt die Verteilung der Stichproben nach ehemaligem Sonderbundesgebiet (Zentralschweiz) und dem Gebiet ausserhalb der katholisch-konservativen Sondergesellschaft der Zentralschweiz (übrige Schweiz) nach der Gewichtung.

Tabelle 4: Jugendliche aus der Zentralschweiz in den PISA-Stichproben von 2000 und 2006

	9. Klässler gesamt	Zentralschweiz	Übrige Schweiz
PISA 2000	7997 (100%)	697 (8.7%)	7300 (91.3%)
PISA 2006	20456 (100%)	1773 (8.7%)	18682 (91.3%)

Quelle: PISA 2000 und 2006 Daten, eigene Berechnung

Tabelle 4 zeigt, dass in beiden Erhebungsjahren der Anteil an Probanden aus der Zentralschweiz gleich gross war. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus dem ehemaligen Sonderbundsgebiet der Zentralschweiz hat nur geringfügig abgenommen.

Vorzüge und Grenzen der Schweizer PISA- Stichprobe

Bei der Verwendung der PISA- Daten für diese Untersuchung überwiegen die Vorteile. Durch die wiederholt stattfindenden Erhebungen mit denselben Instrumenten wird die Vergleichbarkeit zwischen dem Jahr 2000 und den späteren Jahren ermöglicht⁶⁹. Bezogen auf die oben erwähnten Kriterien ist auch das Vorhandensein von bildungsspezifischen Informationen zentral. Insgesamt sind aus allen für die Untersuchung interessanten Regionen genügend Personen in der Stichprobe. Zudem sind die Stichprobenziehung, die Items und die Konstruktion der Indizes gut dokumentiert (Renaud 2002).

Diese Vorteile der PISA- Daten sind für diese Analyse zentral. Insbesondere deshalb, weil keine Alternativen verfügbar sind. Einschränkungen, die sich durch die Verwendung der PISA-Daten ergeben, werden nachfolgend erläutert.

Die 9.-Klässler in der Stichprobe befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung unmittelbar vor dem Abschluss ihrer obligatorischen Schulzeit. Der hier interessierende besuchte Schultyp konnte bei der Befragung lediglich als Bildungswunsch erhoben werden. Da nicht alle Befragten Angaben zu ihrer schulischen Zukunft machten, entstehen aufgrund der abhängigen Vari-

⁶⁹ Zum Zeitpunkt der Verschriftlichung dieser Arbeit waren die PISA-Daten von 2000, 2003 und 2006 zugänglich. 6 Jahre waren also der längste Zeitraum, der mit PISA beobachtet werden konnte.

ablen Missings (vgl. dazu Meyer, Stalder, und Matter 2003). Im Jahr 2000 sind dies 11.6% Missings, im Jahr 2006 14.2% (vgl. Abbildung 5, S. 129 und Abbildung 6, S. 130).

Die für die Chancengleichheit im Bildungssystem zentrale soziale Herkunft wurde im Jahr 2006 mittels des ESCS (*economic-social-cultural status*) erfasst (vgl. dazu OECD 2009). Leider wurde dieser Index für die PISA-Welle von 2000 nicht gebildet. Um die beiden Datensätze hinsichtlich der sozialen Herkunft miteinander vergleichen zu können, wird auf den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) respektive der *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) – der höchste Bildungsstatus des Elternteils mit dem höheren Bildungsabschluss nach Harry B. G. Ganzeboom et al. (1992) zurückgegriffen. Der HISEI generierte zusätzliche Missings (vgl. dazu Kapitel. 5.2.2.2).

Die Vergleichbarkeit der Erhebungsjahre ist aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrösse und weil nur der verhältnismässig kurze Zeitraum von 6 Jahren überblickt werden kann, schwierig.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Ziel der empirischen Untersuchung insbesondere das Aufzeigen erster Tendenzen ist, die als Ergänzung zur Analyse in Kapitel 3 gesehen werden.

Erste Übersicht über die „klassischen Variablen“ zur Untersuchung von Chancengleichheit im Bildungssystem

In den 1960er/1970er Jahren waren Katholiken, Arbeiterkinder, Mädchen und Landkinder sowie Kinder auf die mehrere dieser Merkmale zutrafen im deutschen Bildungssystem besonders benachteiligt. Sie waren am seltensten an weiterführenden Schulen anzutreffen.

Diese vier Merkmale, die im Folgenden als „klassische Determinanten“ sozialer Ungleichheit im Bildungssystem bezeichnet werden, bilden den Ausgangspunkt dieser empirischen Untersuchung der Schlussperiode des katholisch-konservativ geprägten Entwicklungspfades im schweizerischen Bildungswesen (Kp. 3). Der Zusammenhang dieser Determinanten mit der abhängigen Variablen „Wahl eines Gymnasiums als Ausbildung auf Sekundarstufe II“ ist dabei zentral. Vorerst werden die Verteilungen dieser Merkmale in den PISA-Stichproben von 2000 und 2006 überblicksartig gegenübergestellt. Die theoriegeleitete Operationalisierung dieser Merkmale und weitere Kontrollvariablen werden in Kapitel 5.2 dargestellt.

Konfession

Die katholisch-konservative Gesinnung ist gemäss den historischen und theoretischen Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln in der engen Zusammenarbeit der BKZ bis heute sichtbar. Schülerinnen und Schüler, die die 9. Klasse in der Zentralschweiz absolviert haben, sind somit durch ein katholisch-konservativ geformtes Bildungssystem geprägt. Konfession wird in dieser Untersuchung – was selten vorkommt – als Kontextfaktor und nicht als Individualmerkmal – was die Regel ist – erhoben (ausführliche Erläuterungen dazu in Kp. 5.2.2.1).

Es zeigt sich, dass die ehemals katholisch-konservativ geprägte Bildungsregion Zentralschweiz im Vergleich zur übrigen Schweiz in den Datensätzen der Jahre 2000 und 2006 sehr klein ist (8.7% der 9.-Klässler besuchen die Schule im ehemaligen Sonderbundsgebiet der Zentralschweiz, 91.3% der 9. Klässler besuchen die Schule in der übrigen Schweiz (vgl. auch Tabelle 4, S.115)). Dies entspricht der Verteilung in der Population⁷⁰. Die Anteile Jugendlicher aus der Zentralschweiz in der Population der Schweizer 8.-Klässler der Jahre 1998/1999 und 2004/2005 ist nur geringfügig höher als in den PISA-Stichproben (vgl. Tabelle 5).

⁷⁰Die Stichprobenwerte werden mit der Verteilung der 8. Klässler verglichen.

Tabelle 5: katholisch-konservative und liberale Herkunft in Stichprobe und Population

	Ehemals k.k. Zentralschweiz		Übrige Schweiz	
	Stichprobe 9. Klässler	Population 8. Klässler	Stichprobe 9. Klässler	Population 8. Klässler
2000	8.7%	9.1%	91.3%	90.9%
2006	8.7%	9%	91.3%	91%%

Quelle: Statistik für Schülerinnen und Studierende BFS 2011, PISA –Stichprobe gewichtet, eigene Berechnung

Soziale Herkunft

Der Stichprobenvergleich bezüglich der sozialen Herkunft der Jugendlichen wird mittels Quartilsdifferenzen im Highest Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) nach Ganzeboom et al. (1992) vorgenommen. Der Vergleich von Arbeiterschicht und Oberschicht wurde in Anlehnung an Jürgen Baumert und Gundel Schümer vorgenommen (Baumert und Schümer 2001: 381). Vergleicht man das unterste Quartil, d.h. die Arbeiterschicht mit der Oberschicht, dem obersten Quartil, zeigt sich, dass die Arbeiterschicht (2000: HISEI Werte: 16-38; 2006: HISEI Werte: 16-38) in beiden Jahren identisch ist. Die Oberschicht (2000: HISEI-Werte 57-90; 2006: HISEI-Werte 55-90) weist im Jahr 2006 eine etwas kleinere Spannweite auf (vgl. unten Tabelle 6)⁷¹.

Tabelle 6: Spannbreite der HISEI-Quartile in den Datensätzen von 2000 und 2006

	Arbeiterschicht	Untere Mittelschicht	Obere Mittelschicht	Oberschicht
2000	16-38	38-49	49-57	57-90
2006	16-38	38-51	51-55	55-90

Quelle: PISA-Daten 2000/ 2006, eigene Berechnung

⁷¹ Quartilsdifferenzen: Probanden werden ihrem HISEI-Indexwert entsprechend in vier gleich große Gruppen eingeteilt. Für jedes Quartil wird der Mittelwert der Schulleistung berechnet. Berechnet man die Differenz zwischen den Leistungsmittelwerten des ersten und des letzten Quartiles, erhält man ein eindimensionales und damit in Form von Ranglisten verfügbares Mass für die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem elterlichem Berufsstatus und der Schulleistung des Kindes. Zur konkreteren Veranschaulichung wird zudem das unterste Quartil als „Arbeiterschicht“ und das oberste Quartil als „Oberschicht“ bezeichnet (vgl. dazu Baumert/Schümer 2001: 381). Die Daten der beiden mittleren Quartile bleiben bei dieser Auswertung unberücksichtigt.

Geschlecht

Die Geschlechterverteilung ist in den PISA- Stichproben von 2000 und 2006 ausgeglichen (im Jahr 2000: 49.9% Frauen und 50.1% Männer, im Jahr 2006: 49.8% Frauen und 50.1% Männer).

Grösse des Schulorts

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Grösse des Schulorts unterscheidet sich zwischen den beiden Stichproben leicht (vgl. unten Tabelle 7).

Tabelle 7: Vergleich der Stichproben-Anteile 2000 und 2006 nach Grösse des Schulorts

Grösse des Schulorts	2000	2006
bis 3000 Einwohner	11.8%	14.1%
3000 bis 15000 Einwohner	55.8%	50.2%
15000 bis 100000 Einwohner	22.6%	22.6%
mehr als 100000 Einwohner	9.8%	11.9%
	N = 7997	N = 20456

Quelle: PISA 2000 und PISA 2006, eigene Berechnung

In der Schweiz leben immer weniger Personen in kleinen Gemeinden (Gemeinden mit weniger als 2000 Personen). Im Datensatz sind 2006 mehr Schulbesucher aus einem kleinen Ort enthalten als 2000. Die Veränderung zwischen den Datensätzen entspricht vermutlich nicht der Situation in der Population. Hier ist jedoch keine eindeutige Aussage möglich, denn der Vergleich zwischen Schulorten im Datensatz und Wohnorten in der Population ist nicht eindeutig. Vergleicht man die beiden kleineren Kategorien (< 100'000 Einwohner) mit den beiden grösseren Kategorien (> 15'000 Einwohner), so nimmt der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule in kleinen Gemeinden besuchen, ab; in den grösseren, städtischen Gemeinden ab 15'000 Einwohnern nimmt der Anteil zu. Die Zunahme an Personen, die in Gemeinden mit über 100000 Einwohnern zur Schule gehen, widerspiegelt die Entwicklung in der Gesamtschweizer Bevölkerung in demselben Zeitraum, denn die Bevölkerung in grossen und sehr grossen Gemeinden nimmt zu (vgl. Kp. 0, S. 146ff).

5.1.2 Methode

Nach diesem ersten Überblick über die PISA-Stichproben werden im nächsten Abschnitt die in dieser Analyse verwendeten statistischen Verfahren erläutert. Es wird zwischen Methoden der deskriptiven und der schliessenden Statistik unterschieden.

Beide werden im gewichteten Datensatz mit den SPSS- Prozeduren berechnet. Die Regressionsmodelle der schliessenden Statistik werden mit den SPSS-Prozeduren für komplexe Samples gerechnet, da die PISA-Stichproben komplexe und nicht reine Zufallsstichproben sind. Die *complex-sample*-Prozeduren sind im Unterschied zu den Standardprozeduren weniger robust gegenüber Annahmeverletzungen. Die Gewichtung (vgl. Kp. 5.1, S. 110ff) ermöglicht es, die Ergebnisse zwischen den Analysen der beiden Erhebungswellen besser vergleichen zu können. Ein Vergleich der beiden Erhebungsjahre ist für die Untersuchung des Pfadendes zentral.

5.1.2.1 Deskriptive Statistik: univariate und bivariate Verteilungen

Die Darstellungen der univariaten Verteilungen beruhen auf den gewichteten Daten, dies trifft auch für die angegebenen Fallzahlen zu. In der Regel werden Prozentangaben ausgewiesen. Je nach Skalenniveau werden - wo angebracht – entsprechende Kennwerte und graphische Darstellungen der Häufigkeitsverteilungen verwendet.

Da die meisten hier verwendeten Variablen entweder nominal- oder ordinalskaliert sind, werden für die Darstellung der bivariaten Zusammenhänge Kreuztabellen sowie – für nominal skalierte Variablen - Assoziationsmasse auf der Basis von Chi-Quadrat und Chi-Quadrat-Tabellen (Benninghaus 1998: 71ff, 93ff), und für ordinal-skalierte Variablen der spearman-sche Rangkorrelationskoeffizient Rho verwendet. Für Korrelationen zwischen diskreten Variablen wird der Pearson-Korrelationskoeffizient angegeben. Bei den Korrelationen wird auf die gängigen Signifikanzniveaus – 95% (signifikant) und 99% (hoch signifikant)⁷² – zurückgegriffen.

⁷²Aufgrund der Grösse der Datensätze wird der Standardfehler immer kleiner. Angesichts der Grösse dieses Datensatzes sind Signifikanzwerte > .001 bereits schlecht.

5.1.2.2 Schliessende Statistik: logistische Regression

Die logistische Regression dient der Analyse von Beziehungen zwischen einer diskreten abhängigen Variablen und mehreren unabhängigen Variablen unterschiedlichen Skalenniveaus. Da die abhängige Variable des multivariaten Modells dieser Untersuchung – die nachobligatorische Ausbildung – binär ist⁷³ (mit den Ausprägungen: 0: auf Sekundarstufe II wird kein Gymnasium besucht und 1: auf Sekundarstufe II wird ein Gymnasium besucht), wird die Auswertung der multivariaten Modelle mittels binär logistischer Regression durchgeführt.

Die logistische Regression wird verwendet, um die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Ausprägung der abhängigen Variablen vorherzusagen. Als Masszahl für die Quotenverhältnisse hat sich das *odds ratio* ($\exp \beta$) der Prädiktoren durchgesetzt (vgl. dazu z. B. Pampel 2000). Bei den *odds ratios* handelt es sich um Chancenverhältnisse. Der Wertebereich des *odds ratio* reicht von 0 bis unendlich und gibt an, wie sich das Chancenverhältnis für das Eintreten einer Ausprägung der abhängigen Variablen ändert, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Werte von 1 besagen, dass kein Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable besteht. Ist das *odds ratio* > 1 , so ist der Effekt der unabhängigen Variablen positiv, ist das *odds ratio* < 1 , liegen negative Einflüsse der erklärenden Variablen auf die abhängige Variable vor. In dieser Analyse bezeichnet das *odds ratio* die Chance dafür, ob das Ereignis „Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II“ in Abhängigkeit von der jeweiligen unabhängigen Variablen eintritt oder nicht.

Analog zur R^2 der linearen Regression ist das Pseudo R^2 nach Nagelkerke das Bestimmtheitsmass der logistischen Regression, das hier verwendet wird. Es gibt an, welcher Anteil der Varianz (individuelle Unterschiede) der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Variablen erklärt werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der logistischen Regression wird zudem die Signifikanz der Regressionskoeffizienten β der unabhängigen Variablen berücksichtigt. Dabei wird (in SPSS über die Chi-Quadrat-Verteilte Wald-Statistik) überprüft, ob sich die Koeffizienten signifikant von 0 unterscheiden oder nicht (Bühl 2006: 355). Bei der Interpretation der Signifikanzen ist zu berücksichtigen, dass der Standardfehler aufgrund der grossen Stichproben sehr klein wird und die Signifikanz tendenziell überschätzt wird.

⁷³dichotom

Die Güte der Modellanpassung wird mit der Likelihood-Funktion, dem Mass der negativen doppelten Werte, beurteilt (Bühl 2006: 354f). Mit der Überprüfung der Güte der Modellanpassung kann festgestellt werden, ob das Modell durch zusätzliche unabhängige Variablen eine signifikante Verbesserung bezüglich seiner Erklärungskraft erreicht.

Die logistischen Regressionsmodelle werden in dieser Analyse in einem mehrstufigen Verfahren mit den SPSS-Prozeduren für komplexe Samples berechnet. Ausgehend vom theoriegeleiteten Regressionsmodell (Nullmodell) mit den klassischen Ungleichheitsvariablen Konfession⁷⁴, soziale Herkunft, Geschlecht, Grösse des Wohnorts werden die Merkmale zur regionalen Herkunft, soziodemographische Merkmale und schulische (Leistungs)Merkmale als Kontrollvariablen ins Modell aufgenommen. Bei Dummy-Variablen wird jeweils der Wert 1 als Referenzkategorie angegeben. Bei allen anderen kategorialen Variablen wird derjenige Wert als Referenzkategorie verwendet, der aufgrund der theoretischen Überlegungen und der bivariaten Analyse am stärksten positiv mit der abhängigen Variablen zusammenhängt.

Vor der Berechnung der Regressionsmodelle werden die unabhängigen Variablen auf Kollinearität hin überprüft, denn es soll vor der Hypothesenprüfung sichergestellt werden, dass keine der unabhängigen Variablen die Funktion einer anderen unabhängigen Variablen ist⁷⁵.

Um Aussagen über das Pfadende zu ermöglichen, soll auch die Veränderung über die Zeit beobachtet werden können. Mit den Daten beider Erhebungswellen wird das logistische Regressionsmodell mit gleichermassen operationalisierten Variablen gerechnet. Da die katholisch-konservative Prägung des Bildungssystems wesentlich für diese Analyse ist, interessiert beim Vergleich zwischen beiden Jahren insbesondere der Effekt der katholisch-konservativen Konfessions-Determinante. Stärke und Signifikanz dieses Prädiktors und dessen Bedeutung für die Varianzaufklärung des Modells werden unter Kontrolle weiterer Merkmale, mittels des Regressionskoeffizienten β , der odds ratio ($\text{Exp}(\beta)$) und der Veränderung des R^2 nach Nagelkerke analysiert und miteinander verglichen.

Vor der multivariaten Analyse werden die Variablen des Modells im nächsten Kapitel ausführlich erläutert, operationalisiert und mittels Häufigkeitsverteilungen deskriptiv dargestellt.

⁷⁴ Hier die Prägung durch ein katholisch-konservatives Milieu.

⁷⁵ Die Kollinearitätsprüfung wird mittels der SPSS-Standard-Prozeduren für lineare Regressionen durchgeführt. Im ungewichteten Datensatz von 2000 und 2006 werden die unabhängigen Variablen des Grundmodells und die unabhängigen Variablen des Endmodells überprüft.

5.2 Konzeptualisierung und Beschreibung der Variablen

Bei der Wahl der Variablen für das multivariate Regressionsmodell wird auf die klassischen bildungssoziologischen Studien der 1960er Jahre zurückgegriffen, die die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als vom Bildungssystem besonders benachteiligte Person hervorbrachten.

Durch den Mangel an gut gebildeten Arbeitskräften in der Wirtschaft, wurde eine Suche nach Begabtenreserven ausgelöst. Mit der Bildungsdichte in verschiedenen deutschen Regionen (Anteil an 16-19jährigen, die eine weiterführende Ausbildung absolvierten) (Peisert 1967) oder dem Anteil an Studierenden aus verschiedenen Bevölkerungsschichten (Dahrendorf 1965) entstand die eingangs erwähnte Kunstfigur. Sie beeinflusste Bildungspolitik und Bildungsforschung in den anschliessenden Jahren. Die damals bedeutsamen Merkmale (Konfession, soziale Herkunft, Geschlecht, Herkunftsregion) sind Ausgangspunkt für diese Analyse. Auch hier interessiert (als abhängige Variable) der Besuch einer weiterführenden Schule. Zusätzlich zu den klassischen Variablen fliessen Migrationshintergrund, sprachregionale Herkunft und weitere als Kontrollvariablen in die Modelle ein. Auf Herleitung und Operationalisierung der Variablen (abhängige Variable, „klassische“ Determinanten und Kontrollvariablen) folgen Häufigkeitsverteilungen und Korrelationen. Aufgrund der Strukturierung der Arbeit werden Theoriebezüge, die sich auf die soziale Ungleichheit beziehen, hier gemacht.

Es ist von besonderem Interesse, ob der Schulbesuch in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem einen Beitrag zur Erklärung der Ausbildungswahl auf Sekundarstufe II liefert und zwar selbst nach Kontrolle weiterer für Chancengleichheit im Bildungssystem relevanter Kontrollvariablen. Wie in Fragestellung 3 erläutert, wird damit gerechnet, dass die Variable einen negativen Einfluss auf die Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Schule hat.

Bisherige PISA-Ergebnisse haben gezeigt, wie stark in der Schweiz klassische Merkmale zur Untersuchung der Chancenungleichheit im Bildungssystem (soziodemographische, ökonomische und kulturelle Merkmale) die Leistungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Pflichtschulzeit beeinflussen (BFS/EDK 2002; BFS/EDK et al. 2009; OECD 2007; OECD 2010). Diese Kompetenzen haben ihrerseits – neben der sprachregionalen Herkunft und dem besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I – einen wesentlichen Einfluss auf den Ausbildungsweg, den Jugendliche auf der Sekundarstufe II wählen. Ob sich das Pfadende anhand

der Chancengleichheit analysieren lasse, wird daher anhand des beabsichtigten Bildungswegs auf Sekundarstufe II untersucht.

Zuerst wird nun die Wahl der abhängigen Variablen d.h. „Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II“ begründet und die Verteilung in der Stichprobe beschrieben. Danach werden die bereits erwähnten vier klassischen Variablen zur Chancengleichheit aus den 1960er Jahren referiert. Zum Schluss werden die weiteren Kontrollvariablen des Modells, die Herkunftsregion, der kulturelle Hintergrund und die schulischen Merkmale erläutert.

5.2.1 Abhängige Variable: Besuch eines Gymnasiums auf der Sekundarstufe II

Das Gymnasium ist für Jugendliche in der Schweiz der direkteste Zugang zu den höchsten Ausbildungen der Tertiärstufe, den Universitäten und der ETH. Die Absicht auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen oder nicht, eignet sich daher, um die Schlussperiode der kulturkämpferisch geprägten Entwicklung des katholisch-konservativen Bildungswesens im Kontext von Chancengleichheit zu untersuchen. Dazu wird das besuchte Schulsystem – das im Falle der Zentralschweiz katholisch-konservativ geprägt ist – als Determinante von Chancengleichheit bei der Wahl der allgemeinbildenden Schule auf Sekundarstufe II ins Regressionsmodell aufgenommen. Weil der konfessionelle Ursprung des Systems bis heute nachwirkt, wird die Konfession als Prägung durch das katholisch-konservative Schulsystem gemessen. Als Mass dafür, ob das Pfadende bereits eingetroffen ist oder nicht, soll untersucht werden, ob das Durchlaufen des katholisch-konservativen Bildungssystems um 2000 resp. 2006 bedeutsam für die Wahl einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule ist.

Erläuterungen zur Wahl der abhängigen Variablen

Dass Bildungschancen an Gymnasien auch im Jahr 2000 noch ungleich verteilt sind, belegen diverse Studien. Für Deutschland werden die Studien von Bernhard Schimpel-Neimanns (2000) und Rainer Geissler (2005) genannt. Aber auch in der Schweiz besteht bis heute Chancenungleichheit beim Besuch von Gymnasien oder höherer Schulbildung (Arnold 2005; Coradi Vellacott 2007; Lamprecht und Stamm 1996). Neben ihrer Relevanz für die Chancengleichheitsdiskussion hat die Wahl dieser Variablen den Vorteil, dass sie direkt messbar, also manifest ist.

Als Folge der Bildungsexpansion konnten in der Schweiz seit den 1970er Jahren die fünf Maturitätstypen A bis E belegt werden. Während die Typen D (neusprachliches Gymnasium) und E (Wirtschaftsgymnasium) seit 1972 bestanden, wurde der naturwissenschaftliche Maturitätstypus C bereits 1925 zusammen mit den altsprachlichen Typen A und B eingeführt (Criblez 2001: 100f).

Die Situation in der Zentralschweiz wird hier kurz am Beispiel des Kantons Uri erläutert. Während der ersten Reproduktionsphase (bis in die 1960er Jahre) wurden ausschliesslich die altsprachlichen Maturitätstypen A und B geführt⁷⁶ (Stadler 2006). Die von Ordensleuten ge-

⁷⁶ an der Kantonalen Mittelschule Uri konnten nur die Typen A, B oder C gewählt werden

führten Gymnasien in der Zentralschweiz dienten insbesondere auch der Förderung des priesterlichen Nachwuchses. Das lässt sich etwa daran ablesen, dass 36% aller Absolventen zwischen 1906 und 1956 ein Theologiestudium in Angriff nahmen (Stadler-Planzer 2006: 40f). Die Maturitätsreform von 1995 kann vor diesem Hintergrund auch als Abkehr vom katholisch-konservativ geprägten Pfad verstanden werden.

Mit der Reform von 1995 trat an die Stelle dieser Maturitätstypen eine Einheitsmatura. Neben Grundlagenfächern wie Erst- und Zweitsprache, Mathematik etc. wird den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch in der Zentralschweiz eine breite Palette an Wahl- bzw. Individualisierungsmöglichkeiten geboten (zur Maturitätsreform vgl. SBF 2005; SBF 2008). Altphilologische Fächer werden seit der Maturitätsreform insgesamt seltener gewählt. Unterschiede zwischen katholischen-konservativen und anderen Schweizer Regionen können dadurch bereits etwas abgeschwächt worden sein. Diese Abschwächung lässt sich allerdings mit den PISA-Daten nicht überprüfen.

Als abhängige Variable wird der Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe II dem Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe I vorgezogen. Während das Gymnasium auf Sekundarstufe I zur obligatorischen Ausbildung gehört, die von allen Jugendlichen als Vollzeitausbildung besucht werden muss, haben Jugendliche auf der Sekundarstufe II - als Alternativen zum Vollzeitschulbesuch - die Möglichkeit im Berufsbildungssystem selber Geld zu verdienen (vgl. dazu Schlögl und Lachmayr 2004). Durch den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II entstehen also neben den Ausbildungskosten auch Opportunitätskosten. Berücksichtigt man zudem, dass das Gymnasium - im Unterschied zur Berufslehre mit oder ohne Berufsmatura oder zu Handelsschulen - zu keinem Berufsabschluss führt, sondern lediglich zu einem Universitätsstudium berechtigt, steigen die Kosten dieses Ausbildungsweges zusätzlich. Der Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe II ist für die Herkunftsfamilie selbst unter Berücksichtigung allfälliger Stipendien teurer als andere Ausbildungen. Dadurch ist der Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe II zur Untersuchung proportionaler Chancengleichheit im Bildungssystem besser geeignet als der Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe I. Hinzu kommt, dass zahlreiche Gymnasiasten das Gymnasium nach der Sekundarstufe I verlassen und in eine andere Ausbildung wechseln. Im Datensatz von 2000 und von 2006 sind das rund 25% aller Sek-I-Gymnasiasten.

Der Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II ist in der Schweiz – wie bereits gesagt wurde - der direkteste Weg zu universitären Ausbildungen. Geht man davon aus, dass die

höchsten Ausbildungen auch Zugang zu den höchsten sozialen Positionen ermöglichen, sind sie besonders erstrebenswert. Dies ist ein zweiter Punkt, warum sich die Gymnasialausbildung auf Sekundarstufe II zur Untersuchung von Chancengleichheit im Schweizer Bildungswesen besser eignet als der Gymnasialbesuch auf Sekundarstufe I.

Um das Jahr 2000 herum wurden zahlreiche Umstrukturierungen im Bildungsangebot auf Sekundarstufe II eingeleitet⁷⁷. So wurde die Berufsmatura zwischen 2000 und 2006 weiter etabliert und ist heute mit der Passarelle auch als Zugangsmöglichkeit zur Universität attraktiv geworden (Grob, Leu, und Kirchhoff 2007).

Seit dem in Kraft treten des Fachhochschulgesetzes 1995 ist der Weg der Berufsmatura eine Alternative zur allgemeinbildenden Matura, da diese einen prüfungsfreien Zugang zu den Fachhochschulen, und somit zu einer Ausbildung auf Tertiärstufe, ermöglicht.

Insgesamt führt der Einstieg in das duale Berufsbildungssystem der Sekundarstufe II in der Schweiz im Unterschied zu anderen Ländern direkt zu einer qualifizierten Erwerbsarbeit (Hupka-Brunner 2011). Das heisst, dass das Berufsbildungssystem in der Schweiz eine hohe Attraktivität hat und dennoch die Möglichkeit des Zugangs zu Ausbildungen auf Tertiärstufe ermöglicht.

Operationalisierung

Der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe II wurde in den PISA-Schülerfragebogen mit folgender Frage erhoben: *Welche Ausbildung oder Tätigkeit wirst du voraussichtlich im nächsten Jahr machen?*

Die Frage umfasst 15 Antwortkategorien (Tabelle 20, S. 198, Abbildung 19, S. 193). Zur Klärung der forschungsleitenden Untersuchungsfrage ist es nicht notwendig, alle Antwortkategorien in die Auswertung aufzunehmen. Chancengleichheit im Bildungssystem wird hier ausschliesslich anhand des Gymnasiumbesuchs untersucht. Antwortkategorie 11 (Gymnasium, Kantonsschule) wird als 1 codiert, alle übrigen Kategorien werden als 0 codiert. Der Gymnasiumbesuch als höchste allgemeinbildende weiterführende Schule wird also mittels einer dummy codierten Variablen von den anderen möglichen Ausbildungsgängen und von dem direkten Einstieg in die Erwerbsarbeit abgegrenzt.

⁷⁷Berufsmatura, Diplommittelschulen, Abschaffung der Lehrerseminarien, Maturitätsreform,

Verteilung der Variablen

Innerhalb der Stichproben von 2000 und 2006 ergibt sich dabei folgende Verteilung:

Tabelle 8: Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Prozent

Ausprägung der Abhängigen Variablen	2000	2006
Gymnasium	27.6%	29.4%
Nicht Gymnasium	72.4%	70.6%
N (gewichtet)	N = 7066	N = 17546

Quelle: PISA/BFS 2000 & 2006, eigene Berechnung

Knapp ein Drittel der Befragten beabsichtigt ab dem 10. Schuljahr ein Gymnasium zu besuchen. Zwischen 2000 und 2006 steigt der Gymnasiasten Anteil in den Datensätzen um knapp 2% an. Die Zunahme des Gymnasiasten-Anteils entspricht einem Trend in der Population. Im gleichen Zeitraum steigt die Maturandenquote um 1% (9. Klasse 2000, Matura: 2003/ 9. Klasse 2006, Matura 2009). Ein Vergleich zwischen Gymnasiasten-Anteil in der Stichprobe und Maturaquote der Population kann lediglich einen Trend aufzeigen, denn der Gymnasiasten Anteil entspricht nicht der Maturitätsquote. Zudem liegt der Gymnasiasten Anteil im Datensatz deutlich über der Maturaquote in der Population (Maturaquote 2000: 18.6%, 2006 19.6% (BFS:2011)). Ein Vergleich zwischen den beiden Jahren ist jedoch gut möglich.

90% aller Jugendlichen beantworten im Frühjahr 2000 die Frage nach ihrer Bildungsabsicht für das kommende Jahr. 2006 beantworten 4% weniger, nämlich 86% aller Jugendlichen die Frage nach der Ausbildungswahl auf Sekundarstufe II.

40%-50% der Jugendlichen, die die Frage 2000 und 2006 beantwortet haben, werden eine Berufslehre im dualen Bildungssystem antreten, während etwa ein Drittel eine allgemeinbildende Ausbildung vorsieht (Gymnasium oder Diplommittelschule). Ein Viertel der Jugendlichen entscheiden sich für eine Zwischenlösung oder nehmen direkt eine Erwerbstätigkeit auf. Wird der voraussichtliche Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II mit den vier klassischen Variablen zur Untersuchung von Chancengleichheit im Bildungssystem verglichen, zeigt sich für 2000, dass in den ehemals katholisch-konservativ geprägten Gebieten der Zentralschweiz der Gymnasiasten-Anteil etwas kleiner ist, als in der restlichen Schweiz. Der Anteil der Frauen ist auch hier deutlich höher als bei den Männern.

Der Anteil an Gymnasiasten aus Gemeinden mit weniger als 3000 Einwohnern ist deutlich tiefer als der Gymnasiasten Anteil in grösseren Gemeinden, wobei aus Gemeinden mit 15000-100000 Einwohnern prozentual am meisten Gymnasiasten stammen.

Je höher der soziale Status der Familien, umso höher wird auch der Anteil an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Im Jahr 2006 zeigt sich praktisch dasselbe Bild. In der Zentralschweiz ist der Gymnasiasten Anteil etwas kleiner, deutlich mehr Frauen beabsichtigen auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen. Je höher der soziale Status der Familie, umso mehr Kinder besuchen das Gymnasium. Zudem stammen aus den kleinsten Gemeinden am wenigsten Gymnasiasten.

Im Weiteren unterscheidet sich die abhängige Variable auch hinsichtlich der Sprachregion, der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, bezüglich des Vorhandenseins einer Universität im Kanton sowie bezüglich des besuchten Schultyps auf Sekundarstufe I und der Schulleistung.

2000 und 2006 gilt: Deutschschweizer, Fremdsprachige und Personen, die nicht in einem Universitätskanton leben, besuchen auf Sekundarstufe II seltener ein Gymnasium. Je höher der auf Sekundarstufe besuchte Schultyp und je besser die Leseleistung, umso häufiger beabsichtigen Jugendlichen auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen.

Missings

Die detaillierte Auseinandersetzung mit den Missings zeigt für die beiden Erhebungsjahre folgendes Bild:

Abbildung 5: Jugendliche, die 2000 keine Angaben zur Ausbildung auf Sek-II-Stufe machten*

Jugendliche, die im Jahr 2000 die Frage nach der Ausbildung, die sie im nächsten Jahr machen werden, nicht beantwortet haben, lassen sich im Vergleich zu allen anderen folgendermassen charakterisieren:

- Sie haben seltener ein katholisch-konservativ geprägtes Bildungssystem (10.5%) durchlaufen als ein ehemals neutrales oder liberal geprägtes Bildungssystem (11.8%).
- Sie stammen häufiger aus einer sozial niedrigeren Schicht als diejenigen, die die Frage beantwortet haben.
- Sie sind häufiger männlich (12.9%) als weiblich (10.4%).
- Sie leben häufiger in grossen Städten (14.8%) als in Gemeinden mit weniger als 100 000 Einwohnern (10.8%).
- Sie stammen häufiger aus der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz (14.6%) als aus der Deutschschweiz (10.3%).
- Sie kommen häufiger aus einem Universitätskanton (12.8%) als aus einem Kanton, in dem es keine Universität gibt (9.4%).

- Sie sind deutlich häufiger unter denjenigen, deren Muttersprachen nicht der Unterrichtssprache entspricht, anzutreffen (18.4%) als unter denjenigen, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht (9.2%).
 - Auf der Sekundarstufe I haben sie am häufigsten eine Schule mit Grundansprüchen absolviert (18.7%), am seltensten ein Gymnasium (6.4%).
 - Ihre Leseleistung ist schlechter als die Leseleistung derjenigen, die die Frage beantwortet haben.
- N: 7997

Wie bereits erwähnt, bringt die Variable zur beabsichtigten Ausbildung auf Sekundarstufe II deutlich mehr Missings mit sich als die Variable zum besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I. Im Jahr 2000 sind das 11.6%, im Jahr 2006 14.2%. Diese Missings werden deshalb im Folgenden kurz analysiert (vgl. Abbildung 5 und Abbildung 6).

Abbildung 6: Jugendliche, die 2006 keine Angaben zur Ausbildung auf Sekundarstufe II machten*

Jugendliche, die im Jahr 2006 die Frage nach der Ausbildung, die sie im nächsten Jahr machen werden, nicht beantwortet haben, lassen sich im Vergleich zu allen anderen folgendermassen charakterisieren:

- Sie haben seltener ein katholisch-konservativ geprägtes Bildungssystem (12.9%) durchlaufen als ein ehemals neutrales oder liberal geprägtes Bildungssystem (14.2%).
- Sie stammen aus derselben sozialen Schicht, wie diejenigen, die die Frage beantwortet haben.
- Sie sind häufiger männlich (14.9%) als weiblich (13.2%).
- Sie leben häufiger in ganz kleinen Gemeinden (15.7%) und in grossen Städten (15.5%) als in mittelgrossen Gemeinden (13%-14%).
- Sie stammen häufiger aus der italienisch- oder französischsprachigen (15.9%) Schweiz als aus der Deutschschweiz (13%).
- Sie stammen häufiger aus einem Universitätskanton (14.8%) als aus einem Kanton ohne Universität (12.8%).
- Sie sind deutlich häufiger unter denjenigen, deren Muttersprachen nicht der Unterrichtssprache entspricht, anzutreffen (18.6%) als unter denjenigen, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht (12.7%).
- Sie sind unter der Gruppe der Jugendlichen, die auf Sekundarstufen eine Schule mit Grundansprüchen besucht haben, mit Abstand am häufigsten anzutreffen (21.6%), am seltensten unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (7.6%).
- Ihre Leseleistung ist schlechter als die Leseleistung derjenigen, die die Frage beantwortet haben.

N: 20456

*Die %-Werte beziehen sich auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern in der jeweiligen Kategorie des beschriebenen Merkmals.

Der Anteil an Missings zwischen den beiden Erhebungswellen hat um 2.6% zugenommen. Berücksichtigt man dies, zeigen die Abbildung 5 und Abbildung 6, dass sich die Missings der Datensätze von 2000 und 2006 hinsichtlich der in die Regressionsmodelle einflussenden Jahre kaum unterscheiden. In beiden Jahren besteht der grösste Unterschied zwischen den verschiedenen Schultypen auf Sekundarstufe I. Der Missing-Anteil unter den Jugendlichen, die auf Sekundarstufe I eine Schule mit Grundansprüchen besuchen, ist knapp dreimal so hoch wie bei den Gymnasiasten.

Eine Veränderung der Missings der beiden Erhebungswellen hat sich einzig bei der Variablen zur sozialen Herkunft ergeben. Hier stammen die Missings 2006 aus Familien mit demselben sozialen Status wie diejenigen Jugendlichen, die angeben, auf Sekundarstufe II kein Gymnasium zu besuchen.

Insgesamt ist die Struktur der Missings in beiden Datensätzen sehr ähnlich. Daher eignet sich die Variable trotz dieser Missings für die empirische Untersuchung des Pfadendes in diesem Datensatz.

Im anschließenden Abschnitt werden nun die Determinanten zur Untersuchung des möglichen Pfadendes ab 2000 dargestellt und exploriert.

5.2.2 Determinanten von Chancengleichheit für die Untersuchung des Pfadendes

Der bereits mehrfach erwähnte Typus des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als im weiterführenden Bildungssystem am stärksten benachteiligte Person wurde zur Kunstfigur der Diskussion um die Ausschöpfung von Begabungsreserven. Die 1960er-Jahre stellen auch einen Wendepunkt in der Institutionenentwicklung des Schweizer Bildungswesens dar (vgl. dazu Kp. 3.3.2). Da im schweizerischen Bildungssystem die Verhältnisse aus der ersten Reproduktionsphase (vor 1960) nachwirken, wird die Kunstfigur aus den 1960er Jahren zur Untersuchung des Pfadendes aufgegriffen.

Die Merkmale katholisch-konservative Prägung durch das Bildungssystem, soziale Herkunft, Geschlecht und Grösse des Wohnorts werden daher als „klassische“ Variablen zur Untersuchung von Chancengleichheit im Bildungssystem bezeichnet. Wie in Kapitel 3 begründet, wird Konfession als „Prägung durch das katholisch-konservative Bildungssystem“ operationalisiert. Die vier Variablen sind in dieser Analyse die eigentlichen Determinanten zur Untersuchung der proportionalen Chancenungleichheit bei der Wahl einer allgemeinbildenden Schulen auf Sekundarstufe II.

Alle weiteren Variablen werden lediglich als Kontrollvariablen ins Modell aufgenommen und daher weniger detailliert erläutert. Sie dienen dazu, mögliche inhaltliche Kritikpunkte und Einwände zu kontrollieren. Aus mathematischer Sicht sind sie im Modell gleich wichtig wie die anderen unabhängigen Variablen des Modells. Für die Wahl der Kontrollvariablen war entscheidend, dass sie entweder typisch für die Schweiz sind, dass ihre Bedeutung in den letzten Jahrzehnten für die Erklärung von Bildungsungleichheit zugenommen hat oder aber, es handelt sich um schulische Merkmale.

Die vier „klassischen“ Determinanten zur Untersuchung von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem werden folgendermassen operationalisiert und in das logistische Regressionsmodell aufgenommen:

1. Katholisch-Konservativ: nicht im Sinne von Konfessionszugehörigkeit, sondern erweitert um politische Aspekte, als Prägung des Einzelnen durch das durchlaufene Bildungssystem (Kp. 5.2.2.1).
2. Arbeiterkind: höchster Berufsstatus von Vater oder Mutter fliesst anhand der HISEI-Skala ein (Kp. 5.2.2.2)
3. Geschlecht: männlich – weiblich (5.2.2.3)

Stadt – Land: anhand eines vierstufigen Merkmals zur Einwohnerzahl des Schulorts (Kp.5.2.2.4).

5.2.2.1 Konfessionelle Prägung: Katholisch-konservativ

Konfessionelle Gründe waren Ende des 19. Jahrhunderts neben sprachregionalen Unterschieden ausschlaggebend für die Entwicklung des bis heute andauernden Bildungsföderalismus in der Schweiz (vgl. dazu Kp. 3.2). Daher rückt die bildungssoziologische Kunstfigur der 1960er und 1970er Jahre, das "katholische Arbeitermädchen vom Lande" in den Mittelpunkt dieser empirischen Analyse bezüglich des Endes des Entwicklungspfades der Bildungssysteme. Denn mit dieser Kunstfigur wird die Konfession in den Kontext von proportionaler Chancenungleichheit an weiterführenden Schulen gestellt.

Für diese Analyse der Schlussperiode des Entwicklungspfades im Bildungswesen ist die Variable zur katholisch-konservativen Prägung des Bildungssystems, das die Jugendlichen durchlaufen haben, das zentrale Merkmal. Es interessiert, wie sich der Einfluss dieser Variablen im Regressionsmodell über die Zeit verändert hat.

Im Unterschied zu Geschlecht, sozialer und regionaler Herkunft ist der Zusammenhang zwischen Katholisch-Konservativ und Bildungschancen in den letzten Jahrzehnten kaum untersucht worden (Bertram und Hennig 1996). Ursache dafür ist ein Einwand der bereits von Dahrendorf geäußert wurde. Er besagt, dass sich die katholischen Kinder strukturell weitgehend mit den Landkindern und Arbeiterkindern deckten (Dahrendorf 1965: 48; vgl. dazu auch Geissler 2005: 72), respektive, dass die Zugehörigkeit zur katholischen Konfession unter Berücksichtigung der sozialen Lage der Herkunftsfamilie und des Wohnorts kein eigenständiges Merkmal für die geringe Bildungsbeteiligung war (Müller 1998: 91).

Rolf Becker widerlegt dies 2007. Er reanalysiert rückblickend die Bedeutung der katholischen Konfessionszugehörigkeit für die Beteiligung an höherer Bildung und kommt zum Schluss, dass es sich bei der katholischen Konfession – anders als bisher angenommen – um eine eigenständige Einflussgrösse für den Besuch weiterführender Ausbildungen handelt. Dies führt er auf die von der katholischen Heils- und Morallehre⁷⁸ verkörpert und in der Erziehung vermittelten Werte, Einstellungen und Normen zurück (Becker 2007: 200). Damit entkräftet er die Vermutung früherer Studien, wonach „katholisch(-konservativ)“ kein eigenständiges Merkmal sozialer Ungleichheit im Bildungswesen sei. Zudem stützt er das hier gewählte Vorgehen, die Konfession nicht wie üblich als Individualmerkmal sondern als Kontextfaktor - über das besuchte Bildungssystem - zu erfassen: Das Bildungssystem als sekundäre Sozialisationsinstanz⁷⁹ ist massgeblich an der Tradierung der oben genannten katholisch-konservativen Institutionen beteiligt. Katholisch-konservative Werte, Einstellungen und Normen werden im Bildungssystem durch die Akteure des Systems

⁷⁸ Die in der katholisch-konservativen Zentralschweiz vorherrscht.

⁷⁹ Alle Personen, die das Bildungssystem durchlaufen sind also davon geprägt, auch die nicht katholischen Kinder und Jugendlichen.

(Lehrpersonen, Behörden etc.) sowie durch Lehrpläne, Lehrmittel, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen weitergegeben (vgl. dazu auch Kp. 3.3).

Für die Schweiz wurde und wird die Bedeutung katholisch-konservativer Einflüsse auf die Wahl von Bildungswegen kaum erforscht. Dass auch der Konfession keine Bedeutung beigemessen wird, lässt sich daran erkennen, dass die Konfessionszugehörigkeit in Befragungen nicht erhoben wurde.

Durch die Möglichkeit, katholisch-konservative Werte und Normen - insbesondere die Bildungsfeindlichkeit, den Antiintellektualismus und die Elitefeindlichkeit - über das Bildungssystem zu erfassen, wird die Untersuchung im Kontext von Chancengleichheit möglich. Eine Überprüfung der Konfessionszugehörigkeit als Individualmerkmal wird nicht möglich. Hier ist daher nicht „katholisch“ als Individualmerkmal, sondern katholisch-konservativ als Kontextfaktor im Fokus.

Die räumliche konfessionelle Teilung der Schweiz stützt dieses Vorgehen, denn gemäss dem Atlas des räumlichen Wandels der Schweiz lockerte sich die räumliche Segregation durch die Durchmischung der protestantischen Städte im Laufe des 20. Jahrhunderts zwar. Allerdings ist in der geographischen Verteilung der beiden Hauptkonfessionen im Jahr 2000 die historische Spaltung des 19. Jahrhunderts immer noch deutlich zu erkennen.

Durch das Erfassen der Konfession als Kontextfaktor entsteht für die reformiert-liberalen Gebiete ein Analyseproblem. Infolge der starken katholischen oder allgemeiner der nicht reformierten Zuwanderung haben sich die ehemals reformiert-liberalen Gebiete bevölkerungsmässig stark verändert. So sind etwa in Zürich die Katholiken seit langem in der Überzahl. Falls nun aber – wie bereits angetönt – die Konfession als Individualmerkmal ebenfalls wichtig für die Bildungsentcheidung ist, kann dies nicht überprüft werden.

Die Durchmischung in den katholisch-konservativen Gebieten war demgegenüber deutlich geringer, die katholisch-konservative Gesellschaft der Innerschweiz ist also konfessionell deutlich homogener, Aussagen sind daher weniger problematisch.

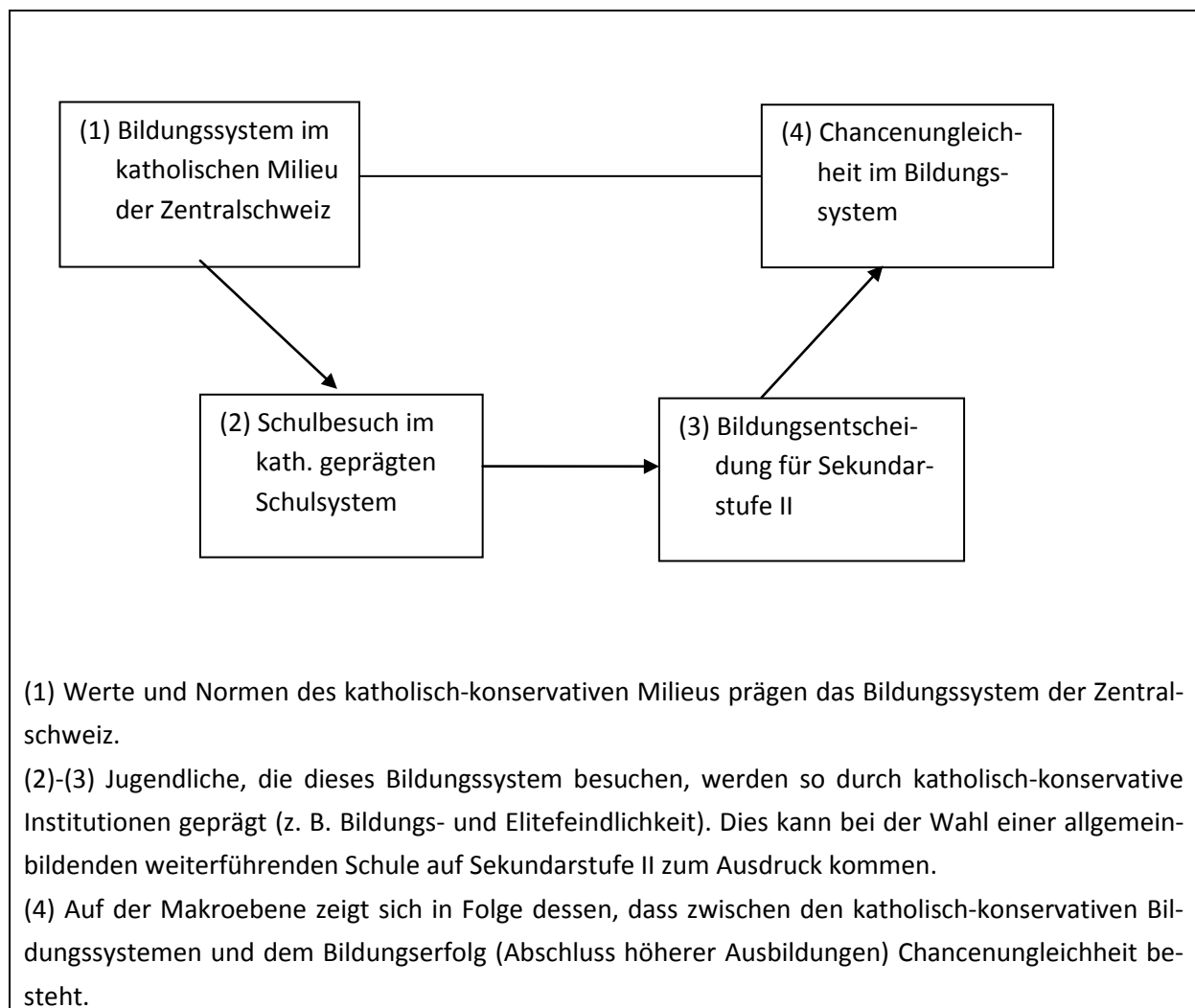
Insgesamt kann festgehalten werden, dass im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts der Anteil an Katholiken und Protestanten in der Gesamtbevölkerung zurückgegangen ist (Abnahme zwischen 1990 und 2000: Katholiken -4.3%, Protestanten -5.5%)(Schuler et al. 2007). Das spricht für einen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust der herkömmlichen konfessionellen Volksreligiosität.

Die theoretische Konzeption und die Operationalisierung von „katholisch“ als Prägung durch das Bildungssystem stützt sich in dieser empirischen Analyse auf das Makro – Mikro – Makro – Schema⁸⁰ von James S. Coleman (Coleman 1991: 10) ab (vgl. Abb. 7).

⁸⁰ Das Schema ist auch unter der Bezeichnung Colemansche Badewanne oder Wannenmodell bekannt.

Das Makro-Mikro-Makro-Schema stellt die wechselseitige Bedingung von Struktur und individuellem Handeln in den Vordergrund. Ein gesellschaftliches Phänomen auf der Makroebene (1) beeinflusst das Verhalten von Akteuren auf der Mikroebene (2-3) und dieses Verhalten wirkt wiederum auf die gesellschaftliche Ebene (4) zurück (vgl. dazu Abbildung 7 S. 136). Das Schema wird zu Hilfe genommen, um zu untersuchen, wie Bildungssysteme als institutionelle Ordnungen (1), die Wahl einer Schulart auf Sekundarstufe II beeinflussen (2-3) und sich so auf die Chancengleichheit im Bildungswesen (4) auswirken (ebd.).

Abbildung 7: Wannenmodell zu katholisch-konservativ und Bildungsungleichheit



Operationalisierung

Die katholisch-konservative Prägung des Einzelnen wird hier operationalisiert als „Schulbesuch in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem in der Zentralschweiz“. Die Codierung wird aufgrund der Variablen zum Kanton, in dem die besuchte Schule liegt, vorgenommen und fließt als dummy-codierte Variable mit der Ausprägung 1 „Besuch der obligatorischen Schule in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem“ und der Ausprägung 0 „Besuch der obligatorischen Schule in einem nicht katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem“⁸¹ in das logistische Regressionsmodell ein.

Tabelle 9: Univariate Verteilung der Variable zur katholisch-konservativen Prägung

Katholisch-konservativ geprägt	2000	2006
Besuch der obligatorischen Schule in einem nicht katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem	7301 91.3%	18682 91.3%
Besuch der obligatorischen Schule in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem	696 8.7%	1774 8.7%
	N=7997	N=20456

Quelle: BFS/PISA 2000/2006

Wie bereits in Tabelle 5, S. 118 ersichtlich, ist der prozentuale Anteil an Jugendlichen aus den ehemaligen Zentralschweizer Sonderbundsregionen im Datensatz zwischen 2000 und 2006 gleich geblieben. In Tabelle 9 sind zusätzlich die absoluten Zahlen ersichtlich.

Die Eingrenzung des katholisch-konservativen Bildungssystems auf die Zentralschweizer Kantone wird durch die enge Zusammenarbeit der BKZ (vormals IEDK) und deren Entstehung begründet (vgl. dazu insbesondere Kp. 3.3.2). Freiburg und Wallis, die ebenfalls zum katholisch-konservativen Sonderbund des 19. Jahrhunderts gehörten, sowie weitere katholisch-konservative Kantone, die mit der BKZ zusammenarbeiten, gehören anderen EDK-Regionen an (vgl. dazu D-EDK 2012).

⁸¹Aus den Daten geht nicht hervor, ob die gesamte obligatorische Schulzeit in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem absolviert wurde oder nicht. Im Jahr 2006 geben 12.7% der Schülerinnen und Schüler an, jemals die Schule gewechselt zu haben. 23% davon haben innerhalb des Kantons die Schule gewechselt. 10% sind aus einem anderen Kanton gekommen, 8.5% aus dem Ausland. 59% der Jugendlichen, die einmal die Schule gewechselt haben, geben jedoch nicht an, woher sie gekommen sind. Sicher ist jedoch: Alle Schülerinnen und Schüler, die bereits einmal die Schule gewechselt haben, absolvierten einen Teil ihrer obligatorischen Schulzeit in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem.

Die Zentralschweizer Kantone bilden gemeinsam die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) und arbeiten in allen Bereichen sehr eng zusammen⁸².

Betrachtet man die Entwicklung der Maturitätsquote der BKZ-Region im Vergleich mit der übrigen Schweiz, so kann festgestellt werden, dass sich diese zwischen 1980 und 2010 einander angeglichen haben. 1980 lag die Maturitätsquote der Zentralschweizer Kantone noch deutlich tiefer als der gesamtschweizerische Durchschnitt. Im Jahr 2010 war die Maturitätsquote annähernd gleich hoch (Abbildung 8, S. 144). Weil Konfession als Individualmerkmal nicht im PISA-Datensatz vorhanden ist, kann nicht überprüft werden, ob der Unterschied zwischen der katholisch-konservativen Innerschweiz auf den Schulbesuch auf Sekundarstufe 2 möglicherweise erheblich stärker wäre, wenn sich die katholische Konfession nicht durch Migration stark in den ursprünglich liberal-protestantischen Gebieten ausgebreitet hätte.

Missings

Diese Variable hat keine Missings. Bei allen Probanden ist aufgrund des Schulkantons klar, zu welchem Gebiet sie gehören.

⁸²Obwohl der Kanton Schwyz auch zur Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) und der Kanton Luzern auch zur Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) gehören.

5.2.2.2 Soziale Herkunft

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungskarriere des Einzelnen ist in der bildungssoziologischen und in der bildungspolitischen Diskussion bis heute unbestritten und wird in zahlreichen Studien seit den 1960er Jahren immer wieder belegt (z. B. Bourdieu und Passeron 1971; Müller 2006; Müller 1998; Müller und Haun 1994; OECD 2010; Peisert 1967; Schimpel-Neimanns 2000). Für die Schweiz wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen ebenfalls ausserhalb von PISA bis heute nachgewiesen (Arnold 2005; Coradi Vellacott und Wolter 2002; Jungebauer-Gans 2006; Lamprecht und Stamm 1996; SKBF 2010).

In der empirischen Bildungsforschung wird die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern häufig über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt (EDK 2007a). Die Positionierung der Familie in einer sozialen Hierarchie geschieht meist über die Berufstätigkeit der Eltern. Sie gibt wiederum Hinweise auf finanzielle Mittel, Macht und Prestige der Herkunftsfamilie (Baumert und Maaz 2006; Klieme et al. 2010: 232). Im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler werden Angaben über die Berufstätigkeit der Eltern oder Erziehungsberechtigten erhoben. Die Angaben werden gemäss der *International Standard Classification of Occupation* (ISCO-88) klassifiziert und dann als Basis für die Bildung weiterer Indices verwendet (vgl. dazu Ehmke und Siegle 2005).

In den Datensätzen von PISA 2000 und 2006 wird aus der ISCO-88 der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) gebildet (Ganzeboom, De Graaf, und Treiman 1992). Mit dem *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) wird der jeweils höchste Status in der Familie berücksichtigt. Der Wertebericht von HISEI und ISEI liegt zwischen 16 bis 90. Niedrige Werte stehen für einen tiefen, höhere Werte für einen hohen sozioökonomischen Status⁸³.

Ein weiterer Index zum sozialen Status ist der *index of economic, social and cultural status* (ESCS). Der ESCS umfasst im Unterschied zum HISEI neben der Klassifikation der Berufe auch Angaben zu den kulturellen Ressourcen des Elternhauses⁸⁴. Er kann für diese Auswertung nicht verwendet werden, weil er nur im Datensatz von PISA 2006 enthalten ist. Zwar

⁸³ 16 steht für ungelernte Hilfskräfte, 90 steht für Richter.

⁸⁴ Damit ist in Anlehnung an Bourdieu neben dem inkorporierten und institutionalisierten Bildungskapital das objektivierte Kulturkapital in Form von Büchern, Maschinen (Computern etc.) gemeint (vgl. dazu Bourdieu 1983b).

kann für PISA 2000 ein Faktor gebildet werden, der auch kulturelle Ressourcen der Herkunftsfamilie berücksichtigt. Diese kann allerdings nicht direkt mit dem ESCS verglichen werden. Der ESCS und der selbstgebildete Faktor hätten den Vorteil, dass sie breiter abgestützt sind. Da diese beiden diskreten Variablen imputiert werden können, würden aus der Verwendung dieser Variablen keine zusätzlichen Missings generiert werden.

Aufgrund der Vergleichbarkeit wird in dieser Analyse der HISEI verwendet. Der ESCS und der selbst gebildete Faktor zum sozialen und kulturellen Status der Herkunftsfamilie korrelieren in den verschiedenen PISA-Wellen höchst signifikant positiv mit dem HISEI (2000: Pearson-Koeffizient 0.694, 2006: Pearson-Koeffizient 0.802; Tabelle 21, Tabelle 22).

Wie bereits erläutert, ist für diese Analyse die Variable zur „katholisch-konservativen Prägung“ des besuchten Bildungssystems von zentraler Bedeutung. Es zeigt sich, dass das arithmetische Mittel des HISEI der Jugendlichen, die aus der katholisch-konservativ geprägten Region der Zentralschweiz stammen, 2000 und 2006 etwas tiefer liegt als bei den Jugendlichen der Vergleichsgruppe. Zwischen 2000 und 2006 haben sich die Werte nur geringfügig auseinander entwickelt. In der Zentralschweiz hat der Mittelwert leicht abgenommen, während er in der übrigen Schweiz leicht zugenommen hat (Tabelle 10).

Tabelle 10: Durchschnittlicher HISEI-Wert nach Region und Jahr

	HISEI Mittelwert	
	2000	2006
übrige Schweiz, ehemals liberal oder neutral	49.41	49.74
Katholisch-konservativ geprägte Zentralschweiz	47.85	47.46

Quelle: PISA 2000, 2006, eigene Berechnungen N= 7705 N= 20169

Betrachtet man die ganze Schweiz, so ist festzustellen, dass die Zunahme an Haushalten mit hohem sozialem Status - gemessen an der sozio-professionellen Kategorie - in der Deutschschweiz (insbesondere im Grossraum Zürich) am stärksten zugenommen hat. Zum Grossraum Zürich gehören auch Teile der Zentralschweiz (Kanton Zug, Teile des Kantons Schwyz) (Schuler et al. 2007:183f). Um 2000 liegt der Durchschnittswert zum sozialen Status der Zentralschweiz in etwa im schweizerischen Mittel und ist etwas höher als der Durchschnitt im ländlichen Raum (Hotz 2005).

Insgesamt bilden die PISA-Stichproben die gesamtschweizerische Entwicklung des HISEI gut ab.

Operationalisierung

Der HISEI wird für die Darstellung deskriptiver Ergebnisse in drei Klassen gemäss Carsten Rohlf's (2011: 158) unterteilt.

Tabelle 11: Unterteilung des HISEI gemäss Rohlf's:

sozialer Status der Herkunftsfamilie	HISEI
Niedrig	16-36
Mittel	37-64
Hoch	65-90

Quelle: (Rohlf's 2011: 158)

Betrachtet man die nachfolgenden beiden Tabelle 12 und Tabelle 13, sind zwar bezüglich Herkunft und Schultypus auf der Sekundarstufe II zwischen 2000 und 2006 Unterschiede sichtbar. Vergleicht man jeweils die Jugendlichen aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status mit den Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, zeigt sich, dass deutlich mehr Jugendliche mit hoher sozialer Herkunft auf Sekundarstufe II ein Gymnasium besuchen als Jugendliche mit niedrigem sozialem Status (Im Jahr 2000 beträgt das Verhältnis 1:5, im Jahr 2006 1:4). Genau umgekehrt verhält es sich beim Besuch einer nicht-gymnasialen Ausbildung auf Sekundarstufe II. Hier sind Jugendliche mit niedriger sozialer Herkunft dreimal häufiger anzutreffen (in beiden Erhebungsjahren 2:1).

Es zeigt sich auch hier, dass zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen ein Zusammenhang besteht. Der spearman'sche Rangkorrelationskoeffizient Rho beträgt im Jahr 2000 0.311. Er ist zwar schwach, aber auf dem 1%-Niveau signifikant. Im Jahr 2006 beträgt Spearman's Rho 0.299. Die Korrelation ist ebenfalls schwach, jedoch auf dem 1%-Niveau signifikant.

Tabelle 12: 2000 Soziale Herkunft * Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II nach HISEI in 3 Klassen

			Ausbildung/ Tätigkeit auf Sek II-Stufe		Gesamt
			Anderes	Gymnasium	
HISEI (in 3 Klassen)	niedrige soziale Herkunft	Anzahl	1299	156	1455
		% innerhalb d. Schultyp	26.2%	8.2%	21.2%
	mittlere soziale Herkunft	Anzahl	2842	913	3755
		% innerhalb d. Schultyp	57.3%	47.9%	54.7%
	hohe soziale Herkunft	Anzahl	823	837	1660
		% innerhalb d. Schultyp	16.6%	43.9%	24.2%
Gesamt		Anzahl	4964	1906	6870
		% innerhalb d. Schultyp	100.0%	100.0%	100.0%

Quelle: PISA 2000, eigene Berechnung

N=6870

Tabelle 13: 2006: Soziale Herkunft * Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II nach HISEI in 3 Klassen

			Ausbildung/ Tätigkeit Sek II-Stufe		Gesamt
			Andere	Gymnasium	
HISEI (in 3 Klassen)	niedrige soziale Herkunft	Anzahl	3309	457	3766
		% innerhalb d. Schultyp	27.1%	8.9%	21.7%
	mittlere soziale Herkunft	Anzahl	7186	2674	9860
		% innerhalb d. Schultyp	58.8%	52.0%	56.8%
	hohe soziale Herkunft	Anzahl	1718	2010	3728
		% innerhalb d. Schultyp	14.1%	39.1%	21.5%
Gesamt		Anzahl	12213	5141	17354
		% innerhalb d. Schultyp	100.0%	100.0%	100.0%

Quelle: PISA 2006, eigene Berechnung

N=17354

Auch ein Vergleich der Mittelwerte der 3-klassigen HISEI-Variablen bestätigt diese Beobachtung. Jugendliche niedriger sozialer Herkunft haben 2000 einen HISEI-Mittelwert von 28.45, 2006 einen HISEI-Mittelwert von 28.77. Im Jahr 2006 ist der Mittelwert also leicht höher. Grösser ist der Unterschied bei Jugendlichen mittlerer und höherer sozioökonomischer Herkunft. Insgesamt zeichnet sich ein leichter Anstieg des HISEI-Mittelwerts in allen drei Klassen ab (mittlere soziale Herkunft 2000: 48.05 im Unterschied zu 2006: 49.21; höhere soziale Herkunft 2000: 72.14 im Unterschied zu 2006: 73.21).

Parallelen zu diesem Anstieg des HISEI sind auch in der Schweizer Bevölkerung zu finden. Insgesamt hat in der Schweiz das Bildungsniveau seit 1970 stark zugenommen, eine – wenn gleich weniger starke – Zunahme ist auch in den höheren sozio-professionellen Kategorien⁸⁵

⁸⁵ Sozio-professionelle Kategorien (SPK) werden vom Bundesamt für Statistik zur Darstellung der sozialen Differenzierung der Bevölkerung verwendet. Die Haushalte werden aufgrund derjenigen Person mit der längsten Arbeitszeit klassiert. Die SPK ist achtestufig, wobei Stufe 1 die höchste und Stufe 8 die niedrigste ist (Schuler/ Dessemontet et al. 2007: 182).

zu beobachten, während der Anteil an qualifizierten und nicht-qualifizierten manuellen Berufen abgenommen hat (Schuler et al. 2007: 182ff).

Missings

Die durch die Verwendung des HISEI entstehenden zusätzlichen Missings werden in Kauf genommen. Es ist trotz Missings (2000: 301 (3.8%), 2006: 288 (1.4%)) sinnvoll, den HISEI als Mass für die sozioökonomische Herkunft in die empirische Analyse einzubeziehen, denn er korreliert – wie bereits erwähnt – sehr hoch mit dem ESCS (2006) respektive dem selbst gebildeten Faktor (2000).

5.2.2.3 Geschlecht

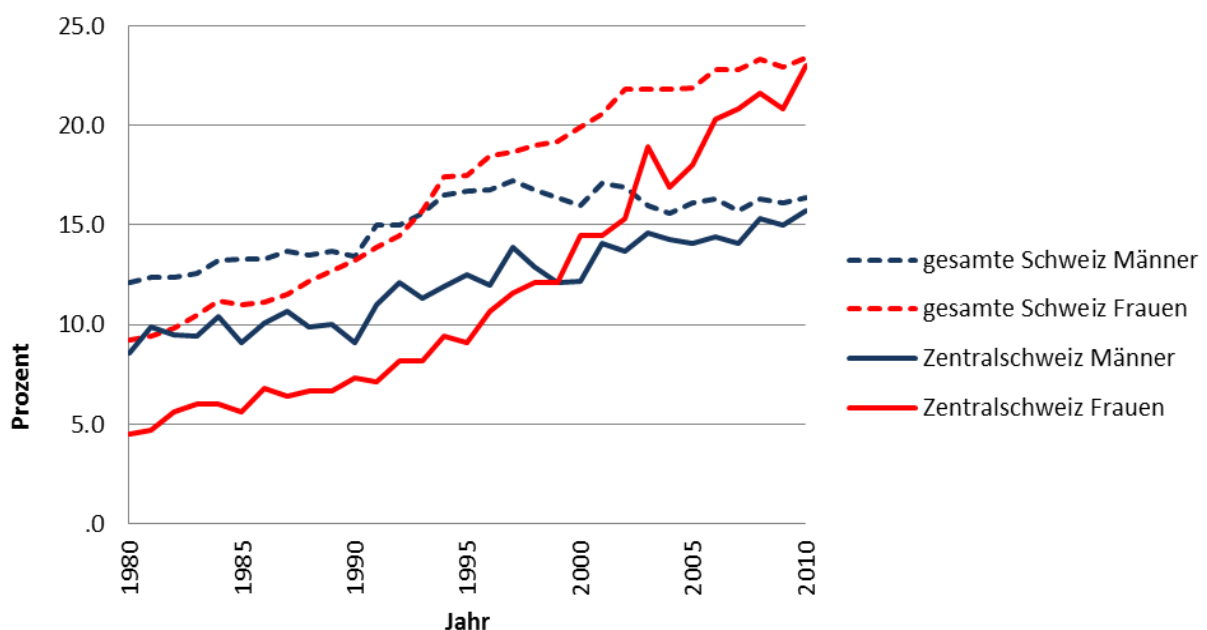
Wie in Abbildung 8 ersichtlich, waren die Frauen an Schweizer Gymnasien bis in die 1990er Jahre untervertreten. Seit 1993 machen mehr junge Frauen eine Matura als junge Männer.

In der Zentralschweiz liegt die Maturitätsquote der Frauen seit 2000 höher, als diejenige der Männer, das heisst, in der Zentralschweiz überholten die Frauen die Männer später als in der übrigen Schweiz.

Insgesamt gleicht sich die Maturitätsquote der Zentralschweizer Frauen der gesamtschweizerischen Maturitätsquote der Frauen an; dasselbe kann für die Maturitätsquoten der Männer gesagt werden. Bis heute ist jedoch der Anteil an Frauen mit Matura in der Schweiz ansteigend, während die gesamtschweizerische Maturandenquote der Männer seit Mitte der 1990er Jahre ungefähr gleich bleibt.

In der Zentralschweiz nimmt die gymnasiale Maturandenquote beider Geschlechter nach wie vor zu (BFS 2011f). Bei der Berufsmaturitätsquote sind die Männer seit deren Einführung 1998 stärker vertreten als die Frauen (Männer 13.1%, Frauen 10.8%) (forumbildung 2010). Die Eintrittsquote in die Ausbildungen der Tertiärstufe ist bei den Männern heute aber noch höher als bei den Frauen (BFS 2011h: 340ff).

Abbildung 8: Maturitätsquoten Zentralschweiz und gesamte Schweiz von 1980 bis 2010



Quelle: BFS 2011 eigene Berechnungen

Dass sich der Einfluss des Merkmals „Geschlecht“ auf die Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen seit den 1960er/1970er Jahren umgekehrt hat, ist offensichtlich. Beim Geschlecht hat sich also das Chancenverhältnis umgekehrt. Diese Entwicklung ist äusserst bedeutsam. Die Chance ein Gymnasium zu besuchen, ist heute für junge Frauen höher, als für junge Männer (Geissler 2005). Den Leistungsrückstand der Männer auf ihre Mitschülerinnen bestätigen die Ergebnisse der PISA-Studie von 2009 auch für die Schweiz (Konsortium_PISA.ch 2010: 16). Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann führen den Leistungsabfall männlicher Jugendlicher drauf zurück, dass ihnen die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben schlechter gelingt als jungen Frauen (Quenzel und Hurrelmann 2010).

Operationalisierung

Aufgrund der Bedeutung des Geschlechts für die Bildungschancen auf Sekundarstufe II wird die Dummy-Variable mit 1 = männlich und 0 = weiblich ins multivariate Modell zur empirischen Überprüfung des Pfades aufgenommen.

Zum interessierenden Zeitpunkt waren in allen Regionen der Schweiz die Maturandenquoten der Frauen höher als diejenige der Männer. Dies zeigt sich auch in den PISA-Daten von 2000 und 2006. Sowohl gesamtschweizerisch als auch in der Stichprobe sind es stetig mehr Schülerinnen, die eine allgemeinbildende Maturitätsschule als Ausbildung auf Sekundarstufe II wählen.

Im Jahr 2000⁸⁶ beabsichtigen 31.4% der befragten weiblichen 9. Klässlerinnen, im kommenden Schuljahr ein Gymnasium zu besuchen. Hingegen planen nur 23.2% der jungen Männer, an ein Gymnasium zu gehen. Sechs Jahre⁸⁷ später sind es 33.5% der jungen Frauen und 25.3% der männlichen 9. Klässler. Die gymnasiale Maturandenquote in der Stichprobe liegt für beide Geschlechter höher als in der Gesamtpopulation. Während der Anteil an männlichen Maturanden in der Schweiz im untersuchten Zeitraum stagniert (2003: 16%; 2009: 16.1%), nimmt er in den Stichproben noch zu.

⁸⁶ N 2000: 7066 (88.4%)

⁸⁷ N 2006: 17341 (85.8%)

5.2.2.4 Grösse des Schulorts

Dass die Bedeutung des Stadt-Land-Effekts für die Chancenungleichheit im Bildungssystem relevant ist, wird heute in Frage gestellt. Seit den 1990er Jahren wird tatsächlich eine deutliche Verringerung des Stadt-Land-Unterschieds bei der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen nachweisbar (Bertram und Hennig 1996; Henz und Maas 1995). Christian Alt und Andreas Lange kommen in ihrer Untersuchung zum Wandel der Bildungsungleichheit in Deutschland zum Ergebnis, dass weder der Urbanisierungsgrad noch die soziale und wirtschaftliche Lage der Wohngemeinde einen Einfluss auf die Schulleistung von Kindern haben (Alt und Lange 2007). Das Verschwinden von Stadt-Land-Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung an Gymnasien seit der Bildungsexpansion der 1970er Jahre kann auch in der Schweiz beobachtet werden (Rieger 2001). Die Gründung von Gymnasien auf dem Land zeigt also ihre Wirkung.

Operationalisierung

Der Stadt-Land-Unterschied wird mittels einer vierstufigen Variable zur Grösse des Wohnorts operationalisiert. Die in das multivariate Regressionsmodell einflussende Stadt-Land-Variable stammt aus der Befragung der Schulleitungen. Die Kategorie der kleinsten Gemeinden mit bis zu 3000 Einwohnern wird mit 1 codiert, der Kategorie der grössten Gemeinden mit mehr als 100000 Einwohnern wird der Wert 4 zugewiesen (vgl. Tabelle 7).

Die Definition von städtischen und ländlichen Gebieten ergibt sich in der Schweiz aus der Definition von Agglomeration (Schuler, Dessemontet, und Joye 2005)⁸⁸. Insgesamt lebten im Jahre 2000 etwa drei Viertel der Schweizer Bevölkerung in städtischen Gebieten (BFS 2011c; BFS 2011g).

In Kp. 4 wurde erläutert, dass sich die katholisch-konservativ geprägte Region der Zentralschweiz von den Landregionen der Schweiz unterscheidet. Betrachtet man die Zentralschweiz, ist festzustellen, dass insbesondere der Kanton Zug und weite Teil des Kantons Schwyz - hier insbesondere die Zürichsee-Gemeinden - bereits seit 2000 zur Agglomeration oder zum Metropolitanraum von Zürich gerechnet werden (BFS 2011c). Aufgrund der Bevölkerungszahlen handelt es sich dabei nicht mehr um kleine Landgemeinden.

⁸⁸ Agglomerationen sind gemäss BFS zusammenhängende Gebiete mehrerer Gemeinden mit insgesamt mindestens 20'000 Einwohnern.

Verteilung der Variablen

Vergleicht man die Anzahl der angehenden Gymnasiasten aus den grösseren und den kleineren Gemeinden zeigt sich, dass im Jahr 2000 23.6% der Jugendlichen aus Gemeinden mit weniger als 15`000 Einwohnern ein Gymnasium wählen (in Gemeinden mit weniger als 3000 Einwohnern sind es nur 9.5% der Jugendlichen), während in Gemeinden mit 3001 bis 15`000 Einwohnern 39.9% aller 9. Klässler auf Sekundarstufe II ein Gymnasium besuchen werden (aus Gemeinden mit mehr als 100`000 Einwohnern sind es nur 33.3%).

Im Jahr 2006 geben 21.4% der Jugendlichen aus Gemeinden mit 3001 bis 15`000 Einwohnern an, auf Sekundarstufe II ein Gymnasium besuchen zu wollen (aus Gemeinden mit bis zu 3000 Einwohnern sind es nur 18.2%).

Schülerinnen und Schüler aus Gemeinden mit mehr als 15`000 Einwohnern beabsichtigen 28.8% im kommenden Schuljahr ein Gymnasium zu besuchen (aus Schulgemeinde mit mehr als 100`000 Einwohnern wollen 47.4% der Jugendlichen ein Gymnasium besuchen). Bei dieser Variablen zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den grösseren und den kleineren Gemeinden, allerdings schwankt in der grössten und in der kleinsten Gemeindekategorie der Anteil an angehenden Gymnasiasten beträchtlich.

Da hier der Zusammenhang zwischen der individuellen Bildungslaufbahn und der katholisch-konservativen Prägung des durchlaufenen Bildungssystems im Zentrum steht, wird bei den multivariaten Modellen überprüft, ob sich die Unterschiede zwischen den grössten und den kleinsten Schulorten auf diesen Zusammenhang auswirken oder nicht. Dazu wird die Variable einmal als dichotomes und einmal als vierstufiges Merkmal ins Modell aufgenommen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der Unterschied zwischen den Datensätzen die Ergebnisse nicht beeinflusst.

Tabelle 14: Besuch eines Gymnasiums * Grösse des Schulorts

Grösse des Schulorts	2000			2006		
	nicht Gymnasium	Gymnasium	Total	nicht Gymnasium	Gymnasium	Total
bis 3000 Einwohner	90.5%	9.5%	11.8%	81.8%	18.2%	14%
3001-15'000 Einwohner	76.4%	23.6%	53.4%	78.6%	21.4%	50.9%
15'000-100'000 Einwohner	60.1%	39.9%	23.6%	58.1%	41.9%	23.3%
mehr als 100'000 Einwohner	66.7%	33.3%	11.3%	52.7%	47.4%	11.8%
gesamt	73.1%	26.9%	100%	71.2%	28.8%	100%

N=6840

N=16879

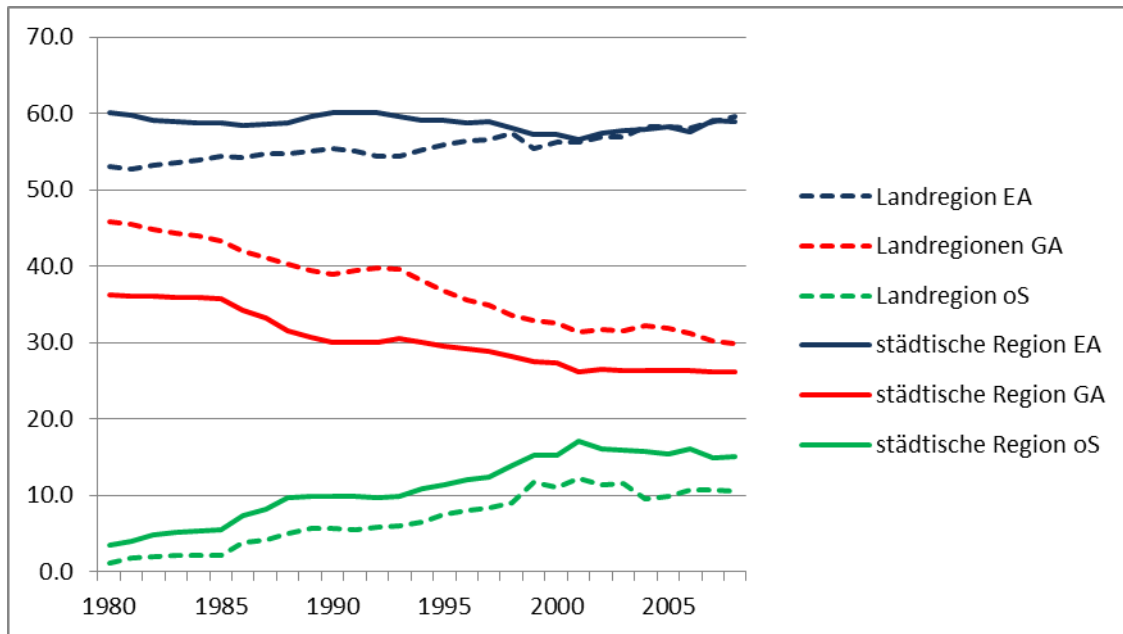
Quelle: PISA 200 und PISA 2006, eigene Berechnungen

Ein Vergleich des Anteils an Gymnasiasten zwischen Stadt und Land mit der Population der ganzen Schweiz ist aufgrund der Datenlage schwierig, denn die gymnasiale Maturitätsquote für Stadt- und Landregionen ist nicht direkt verfügbar. Daher werden einerseits der Anteil an Hochschulabsolventen sowie der Anteil an Personen, die auf Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchen, als Vergleichsgrösse herangezogen. Es zeigt, dass der Anteil an Personen mit Hochschulabschluss in ländlichen Gegenden zwischen 1970 und 2000 in etwa stabil geblieben ist und dass der Anteil in urbanen Gebieten deutlich höher ist als in ländlichen Gebieten (Schuler et al. 2000: 175).

Gemäss Abbildung 9 (S. 149) findet bezüglich der Schulen mit erweiterten Ansprüchen⁸⁹ eine Angleichung zwischen Stadt und Land statt. Seit 2004 besuchen in urbanen und in ruralen Gebieten in etwa gleichviele 8.-Klässler Schultypen des höchsten Anspruchsniveaus. Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern in diesem Schultyp nimmt zwischen 1999 und 2008 leicht zu.

⁸⁹ Höchstes Anspruchsniveau auf der Sekundarstufe 1 umfasst Sek A sowie die gymnasiale Unterstufe.

Abbildung 9: Anteil 8. Klässler pro Schultyp auf Sekundarstufe 1. Stadt - Land- Unterschied nach MS-Regionen



EA= erweiterte Ansprüche; GA= Grundansprüche, oS= ohne Selektion

Quelle: BFS, eigene Berechnungen

Weder der Vergleich mit dem Anteil an Hochschulabsolventen in den Regionen, noch der Vergleich mit dem Schulbesuch auf Sekundarstufe I ist befriedigend. Die hier verfügbaren Vergleiche werden als Hinweise für ein Weiterbestehen von Unterschieden zwischen Stadt-Land bezüglich der Bildungsbeteiligung gedeutet. Dies im Unterschied zu den eingangs dieses Kapitels referierten Studien, die davon ausgehen, dass mit der Bildungsexpansion seit den 1960er/ 1970er Jahren der Stadt-Land-Unterschied in der Bildungsbeteiligung völlig verschwunden ist.

Zusammenfassung

Die Erläuterungen dieses Abschnitts zu den vier klassischen Determinanten werden hier zur Übersicht nochmals zusammengefasst.

Gerade neuere international vergleichende Studien belegen für die Schweiz, dass die soziale Herkunft bis heute einen starken Einfluss auf die Schulleistung sowie auf die Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen (BFS 2011a; BFS/EDK et al. 2009; Hartmann 2006; Jungebauer-Gans 2006; Moser und Bergweger 2005) hat. Der Einfluss des Geschlechts auf die Ungleichheit in der Beteiligung an Gymnasien auf Sekundarstufe II hat sich umgekehrt. Seit Mitte der 1990er Jahre legen in der Schweiz mehr Frauen eine gymnasiale Matura ab als Männer. Bereits wird in der Bildungssoziologie die Benachteiligung junger Männer untersucht (Alt und Lange 2007; Hadjar und Lupatsch 2010; Quenzel und Hurrelmann 2010).

Die Bedeutung der Konfession für die Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen wurde bereits von den klassischen Studien der 1960er/ 1970er Jahren als weniger bedeutsam als die anderen Merkmale erachtet. Daher existieren zu diesem Thema wenige Untersuchungen. Allerdings weist Becker für Deutschland nach, dass die Bedeutung des konfessionellen Einflusses unterschätzt wurde (Becker 2007). Obwohl es diesbezüglich kaum Untersuchungen zur Schweiz gibt, besteht ausserhalb des Bildungssystems nach wie vor eine konfessionelle Cleavage in der Schweiz, die beispielsweise in der Politik (Bolliger 2007; Geser 2004) sichtbar wird. Deshalb wird hier davon ausgegangen, dass die konfessionelle - und insbesondere die katholisch-konservative - Prägung des Bildungssystems bis 2000 als Ungleichheitsfaktor für die Bildungsbeteiligung nachwirkt und daher die Chancengleichheit geeignet ist, um das Ende der konfessionell geprägten Institutionenentwicklung zu untersuchen.

Wie bereits gezeigt wurde, ist der Stadt-Land-Unterschied in der Bildungsbeteiligung in der Schweiz nicht deckungsgleich mit der Trennung zwischen katholisch-konservativen und nichtkatholisch-konservativen Gebieten. Bivariate Vergleiche zeigen innerhalb der Datensätze, dass die Grösse des Wohnorts (hier verwendet zur Abbildung des Stadt-Land-Unterschiedes) mit der Beteiligung am Besuch allgemeinbildender weiterführender Schulen auf Sekundarstufe II zusammenhängen. Allerdings konnte diese Beobachtung innerhalb der PISA-Stichproben von 2000 und 2006 nicht direkt mit entsprechenden gesamtschweizerischen Daten verglichen werden. Unter Zuhilfenahme anderer Aggregatdaten (Schulbesuch auf Sekundarstufe I und Anteil an Hochschulabsolventen in urbanen und ruralen Gebieten) wurden Hinweise auf mögliche Unterschiede ermittelt. Es wird daher nach wie vor davon ausgegangen, dass Jugendliche auf dem Land auf Sekundarstufe II seltener ein Gymnasium besuchen als Jugendliche in städtischen Gebieten.

Im folgenden Abschnitt werden die zusätzlich ins Modell einflussenden Kontrollvariablen erläutert.

5.2.3 Kontrollvariablen für die Untersuchung des Pfadendes

Um das multivariate Modell mit den vier klassischen Determinanten sozialer Ungleichheit im Bildungssystem überprüfen zu können, wird das Regressionsmodell um verschiedene Kontrollvariablen erweitert. Diese sollen im Folgenden erläutert und operationalisiert werden. Als Kontrollvariablen werden die Sprachregion, der Migrationshintergrund, die Schulleistung, der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe II und der Schulbesuch in einem Universitätskanton beigezogen. Die Kontrollvariablen werden in dieser Reihenfolge präsentiert. Daran anschliessend können dann die Ergebnisse der empirischen Analyse des Pfadendes diskutiert werden.

5.2.3.1 Sprachregion

Untersucht man die Bildungsbeteiligung auf Sekundarstufe II in der Schweiz, muss die Sprachregion berücksichtigt werden. Die starke Verwurzelung der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum ist in der Schweiz insbesondere daran zu erkennen, dass in der französischsprachigen und in der italienischsprachigen Schweiz immer deutlich mehr Jugendliche auf Sekundarstufe II ein Gymnasium besuchen als in der Deutschschweiz. Der Vergleich der Maturitätsquoten der sieben schweizerischen Grossregionen (Abbildung 10 unten) zeigt das.

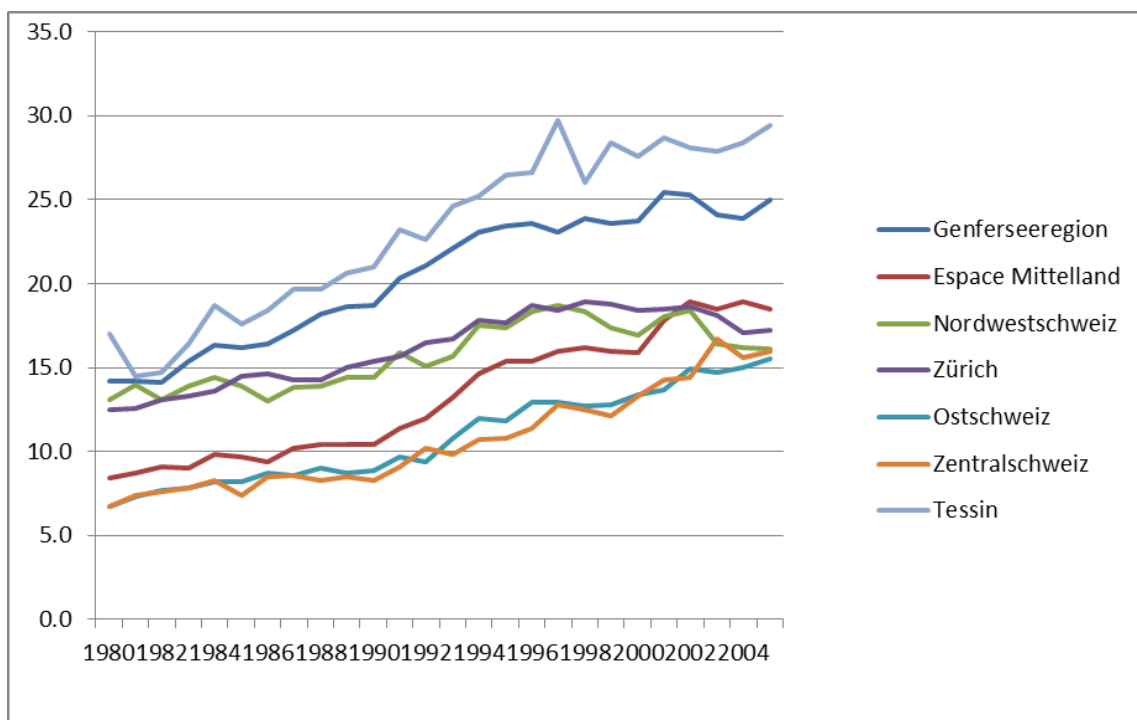


Abbildung 10: gymnasiale Maturitätsquote nach Grossregion 1980-2005

Quelle: Bundesamt für Statistik, Schul- und Berufsstatistik ESPOP

Die Maturitätsquote des Kantons Tessin und der Genferseeregion ist seit den frühen 1980er-Jahren deutlich stärker angestiegen als diejenige der anderen Grossregionen. Während die gymnasiale Maturitätsquote im Tessin bereits seit 1994 über 25% liegt und diejenige des „Espace Mittelland“ seit 1990 die 20% Grenze überschritten hat, liegen die Maturitätsquoten der anderen Regionen noch 2005 deutlich unter 20%. Die Maturitätsquote der Zentralschweiz (der katholisch-konservativ geprägten Bildungsregion), liegt bis um 2000 hinter allen anderen Regionen und ist seither zusammen mit der Ostschweiz diejenige Region mit der geringsten gymnasialen Maturitätsquote.

Ein ähnliches Bild zeigt die Übersicht über die Maturitätsquoten der Kantone zwischen 1980-2010. Die Deutschschweizer Kantone liegen hinter den französischsprachigen Kantonen (vgl. dazu Abbildung 21, S. 195). Die französisch- oder italienischsprachigen Kantone (blau) sind im oberen Bereich des Diagramms zu finden, während die deutschsprachigen Kantone (rot und rosa) im unteren Bereich des Diagramms, unter der Linie für gesamtschweizerische Maturitätsquote zu finden sind. Einzig die beiden Halbkantone Basels sind im oberen Bereich des Diagramms zu finden. Zweisprachige Kantone sind hellblau. Sie liegen etwas tiefer unten als die rein französischsprachigen oder italienischsprachigen Kantone. Insbesondere wenn man die Jahre zwischen 2000 und 2010 betrachtet, ist der Unterschied zwischen den Sprachregionen besonders gut sichtbar. Einzig Basel-Stadt ist von der Maturitätsquote her unter den nicht-deutschsprachigen Kantonen zu finden.

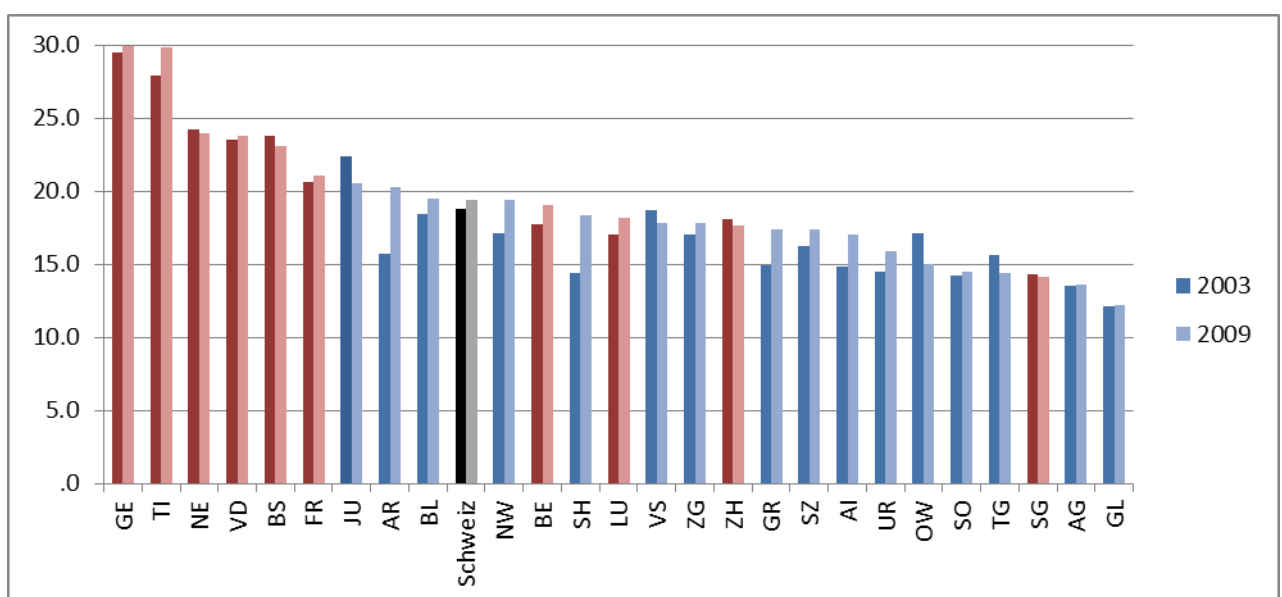
Auch in den beiden PISA-Stichproben sind in den französisch- und italienischsprachigen Regionen mehr Gymnasiasten zu finden als in der deutschsprachigen Schweiz (Abbildung 11, S. 154).

5.2.3.2 Universitätskanton

Im Zuge der Bildungsexpansion wurden auch in der Schweiz auf dem Land Gymnasien gegründet (Rieger 2001). Dies führte zu einem Anstieg der Bildungsbeteiligung der Landbevölkerung (vgl. dazu Kapitel 0). Die Erreichbarkeit der Schule hatte also einen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung. Heute gibt es in allen Kantonen der Schweiz Gymnasien. Universitäre Hochschulen sind ausschliesslich in städtischen Zentren angesiedelt. Derzeit verfügen die Kantone Zürich, Bern, Freiburg, Basel-Stadt, St. Gallen, Waadt, Neuenburg, Genf, Tessin und Luzern über eigene Universitäten, hinzu kommen die Eidgenössischen Hochschulen, die ETH in Zürich und die EPFL in Lausanne (Universitätskonferenz 2011). Die einzige Universität der Zentralschweiz in Luzern ist erst 2005 anerkannt. Da in der Schweiz nicht alle Kantone über eine Universität verfügen, wird auch das Vorhandensein einer Universität im Kanton, in dem bereits die Schule besucht wurde, als mögliche Einflussgrösse auf die Wahl eines Gymnasiums auf der Sekundarstufe II betrachtet.

Da die Gründung dezentraler Gymnasien einen positiven Einfluss auf die Maturitätsquote der Landbevölkerung hatte, wird der Distanz zur Universität ebenfalls Bedeutung beigemessen. Aufgrund der Erfahrungen der Bildungsexpansion der 1970er Jahre wird deshalb die Erreichbarkeit der Universität berücksichtigt werden. Die dichotome Variable „Schulbesuch in einem Universitätskanton“ mit den Ausprägungen 1 = Schulbesuch in einem Universitätskanton und 0 = Schulbesuch in einem Nicht-Universitätskanton wird deshalb als Kontrollvariable ins Modell aufgenommen.

Abbildung 12: Gymnasiale Maturitätsquote nach Kanton 2003 und 2009



Quelle: (BFS 2011f)

Vergleicht man die Maturitätsquoten der Maturajahrgänge der PISA-Stichproben von 2000 und 2006 zeigt sich folgendes Bild (vgl. dazu Abbildung 12, S. 155): Sechs von zehn Universitätskantonen (rot) haben eine höhere Maturitätsquote als der schweizerische Durchschnitt. Bei den Kantonen handelt es sich um die französisch- und italienischsprachigen Kantone sowie um Basel-Stadt (vgl. dazu Kp. Sprachregion). Die Maturitätsquoten der Kantone Bern, Luzern, Zürich und St. Gallen liegen 2009 unter dem schweizerischen Durchschnitt. Auf den ersten Blick ist also nicht klar erkennbar, ob die Universitätskantone wirklich über eine höhere Maturitätsquote verfügen als die Nicht-Universitätskantone. Allerdings sind die sechs Kantone mit der höchsten Maturitätsquote alles Universitätskantone.

Betrachtet man die PISA-Stichprobe, weisen die Universitätskantone in beiden Jahren einen höheren Anteil von Gymnasiasten auf Sekundarstufe II aus, als die Nicht-Universitätskantone.

Missings

Die Variable enthält keine Missings, denn alle Probanden sind über den Schulort einem Universitäts- oder Nicht-Universitäts-Kanton zuzuordnen.

5.2.3.3 Migrationshintergrund, kulturelle Herkunft

Heute ist der Migrationshintergrund nicht mehr aus der Diskussion zur Chancenungleichheit – auch in der Schweiz – wegzudenken (vgl. zur Vorschule Coradi Vellacott und Wolter 2005; Diefenbach 2004; Sekundarstufe II Haeberlin, Imdorf, und Kronig 2004; zur Primarschule Lanfranchi 2002; Meyer 2003; zu allen Stufen NZZ-Online 2007) allgemein. In den klassischen Studien aus den 1960er/ 1970er Jahren wurde der Migrationshintergrund allerdings noch nicht diskutiert (Dahrendorf 1965; Peisert 1967). Dem Migrationshintergrund wird nach 2000 eine ungleichheitsverstärkende Wirkung zugeschrieben. Oft sind Personen mit Migrationshintergrund Träger mehrerer ungleichheitsrelevanter Merkmale, und oft ist die Messung ungenau (Schweizer – nicht Schweizer), was zu Abgrenzungsschwierigkeiten des Begriffs führt (SKBF 2010): 28, 117.

Operationalisierung

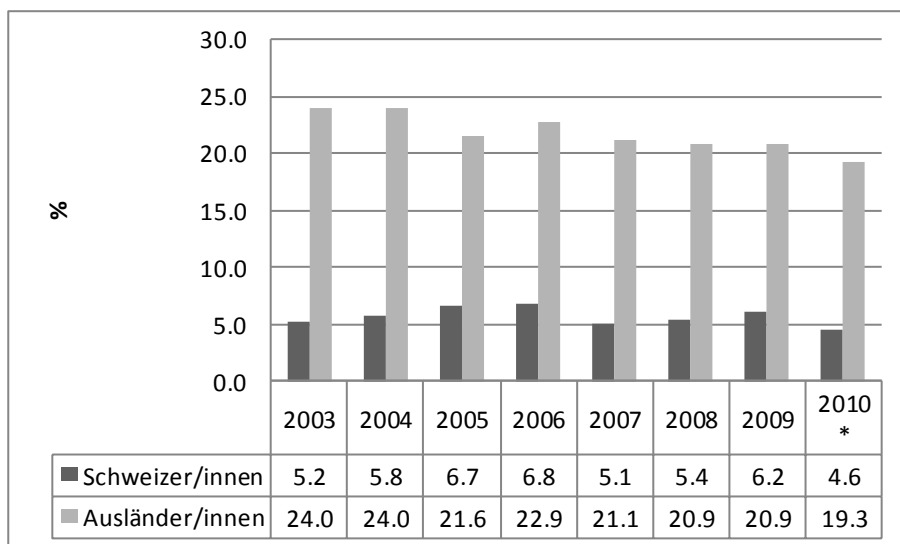
Auch bei den PISA-Daten ergeben sich Schwierigkeiten bei der Messung des Migrationshintergrunds. Während der Migrationsstatus im Datensatz von 2006 mittels einer dreistufigen Variablen (1= first generation, 2= second generation, 3=native) ausgewiesen wird, fehlen diese Angaben im Datensatz von 2000. Da die Vergleichbarkeit der beiden Erhebungsjahre im Hinblick auf die Untersuchung eines möglichen Pfades der institutionellen Entwicklung wichtig ist, muss der Migrationshintergrund mit anderen Mitteln erfasst werden. Die Frage, ob die Unterrichtssprache (respektive die Testsprache) der Muttersprache entspricht, erscheint als geeignet, um die kulturelle Herkunft zu erfassen und liefert gleichzeitig Hinweise auf den möglichen Migrationshintergrund einer Person. Vergleicht man das dichotome Merkmal zur Muttersprache (1 = Testsprache ist Muttersprache, 0 = Testsprache ist nicht Muttersprache) mit dem Merkmal „Geburtsland Schweiz“ so erweisen sich die beiden als stark miteinander korrelierend⁹¹. Da „nicht-schweizerische Nationalität“ respektive „Geburtsland = Ausland“ nicht als homogene Kategorie betrachtet werden kann, ist die Interpretation dieses Merkmals schwierig. Die Übereinstimmung von Muttersprache und Testsprache liefert also auch Hinweise auf den möglichen Migrationshintergrund einer Person. Im Bewusstsein, dass mit dieser Variablen auch Binnenmigration in der Schweiz erfasst wird und dass mit dieser Variablen Personen aus französisch-, deutsch- oder italienischsprachigen Nachbarländern eventuell nicht als Migranten erkannt werden, wird diese Kontrollvariable hier verwendet. Dieses Vorgehen

⁹¹ Um Kollinearität zwischen zwei Prädiktoren des Modells zu vermeiden, wird nur die Variable zur Sprache als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen.

wird in Anlehnung an das Bundesamt für Statistik gewählt. Zur Analyse der kulturellen Zusammensetzung von Schulklassen ist die Übereinstimmung von Muttersprache und Unterrichtssprache relevant (BFS 2011e). Zahlreiche Studien verwenden die Muttersprache ebenfalls, um die kulturelle Herkunft respektive den Migrationshintergrund zu erfassen, was das hier gewählte Vorgehen noch unterstützt.

Betrachtet man die Situation in der Schweiz auf Sekundarstufe II, so zeigt sich, dass vier- bis fünfmal so viele Jugendliche ausländischer Herkunft eine Ausbildung vorzeitig abbrechen wie Schweizerinnen und Schweizer (Abbildung 13, S. 158). Dies bestätigt die Chancenungleichheit.

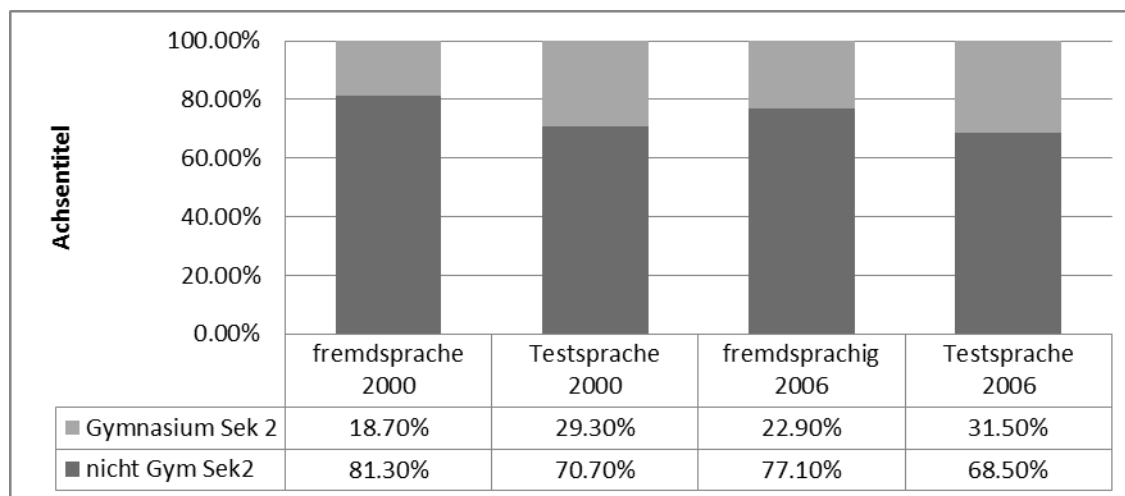
Abbildung 13: Frühzeitige Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Nationalität



Quelle: (BFS 2011d)

Auch die PISA-Stichproben widerspiegeln die Chancenungleichheit für Jugendliche mit nichtschweizerischer Herkunft. Vergleicht man in den PISA-Stichproben den Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, mit dem Anteil derjenigen, deren Muttersprache auch die Unterrichtssprache ist im Hinblick auf den Besuch eines Gymnasiums, so kann im Jahr 2000 und im Jahr 2006 festgestellt werden, dass die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II deutlich weniger häufig ein Gymnasium besuchen werden, als diejenigen, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht (Abbildung 14, S. 159).

Abbildung 14: Besucher Schultyp auf Sekundarstufe II nach kultureller Herkunft



Quelle: PISA 2006 und 2000, eigene Berechnung

5.2.3.4 Schulleistung

Die PISA-Studie regte die Diskussion um den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Schulleistungen in Bildungspolitik und Öffentlichkeit erneut an. Auch heute sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nicht nur von deren persönlicher Intelligenz und Leistungsfähigkeit, sondern auch von sozioökonomischen und soziokulturellen Merkmalen abhängig. In den meisten Studien (z. B. PISA) wird die Schulleistung als abhängige Variable verwendet. Hier wird die Chancengleichheit im Bildungssystem jedoch anhand des beabsichtigten Schultyps auf Sekundarstufe II untersucht. Da zwischen Chancengleichheit und Schulleistung erwiesenermaßen ein Zusammenhang besteht, wird die Schulleistung aber als Prädiktor ins multivariate Modell der empirischen Analyse zur Untersuchung des Pfades aufgenommen.

Wie bereits in Kapitel 5.1.1 erläutert, wird die Schulleistung in der PISA-Studie über die Lesekompetenz, die Mathematikkompetenz und über die naturwissenschaftliche Kompetenz erfasst. In der heutigen nachindustriellen Gesellschaft werden der Zugang und der Umgang mit Wissen zur Schlüsselkompetenz und somit zu zentralen Faktoren für die Verteilung von Lebenschancen angesehen (Kahlert 2008; Suchan und Wallern-Paschon 2007; Zillien 2009: 57). Peter A. Berger bezeichnet die Fähigkeit, zentrales und dem jeweiligen Kontext angemessenes Wissen aus der Informationsflut herauszufiltern sogar als eigenständige Dimension sozialer Ungleichheit (Berger 1999: 149). Da der Lesekompetenz in der heutigen Informations- oder Wissensgesellschaft eine besondere Bedeutung zukommt (Suchan und Wallern-Paschon 2007: 7), wird die Schulleistung in dieser Analyse anhand der Lesekompetenz ins Modell aufgenommen.

Operationalisierung

Die Lesekompetenz war in PISA 2000 Untersuchungsschwerpunkt. Im Erhebungsjahr 2006 wurde die naturwissenschaftliche Kompetenz ins Zentrum gestellt. In beiden Jahren wurde die Lesekompetenz mittels fünf plausible Value-Variablen erhoben. Da sich die plausible Value Variablen nicht zur Berechnung eines Durchschnitts eignen, wird in beiden Datensätzen die erste der fünf plausible-Value-Variablen verwendet (pv1read). Dabei handelt es sich um eine stetige, intervallskalierte Variable.

Beschreibung der Variablen

Im Jahr 2000 beträgt der maximale Wert 804.7, das Minimum 88.59 und der Mittelwert 499.00 und eine Standardabweichung von 94.87 (vgl. Tabelle 23, S. 199).

Im Jahr 2006 beträgt der maximale Wert 797.62, das Minimum ist 171.5 und der Mittelwert liegt bei 501.1886 (vgl. Tabelle 23, S. 199).

In beiden Jahren liegt der Mittelwert der angehenden Gymnasiasten deutlich höher, als derjenigen der Personen, die keinen Gymnasiumbesuch beabsichtigen (vgl. Abbildung 14, S. 162). Wie zu erwarten war, sind also diejenigen Jugendlichen, die beabsichtigen auf Sekundarstufe II ein allgemeinbildendes Gymnasium zu besuchen, leistungsmässig bessere Schülerinnen und Schüler als diejenigen, die dies nicht beabsichtigen.

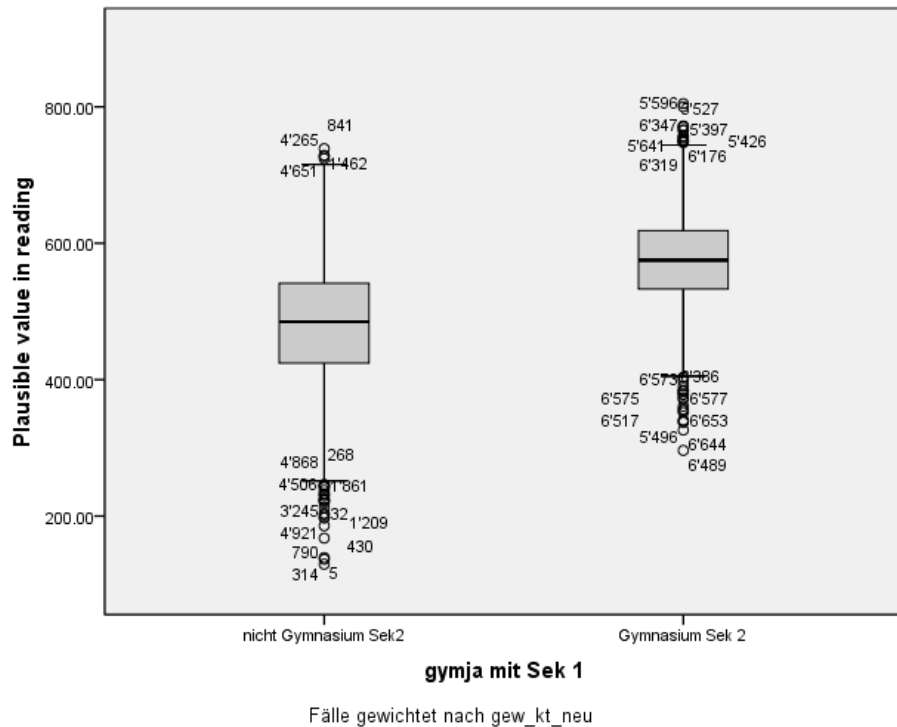
Vergleicht man die Mittelwerte, Maxima und Minima der beiden Jahre, zeigen sich dieselben Tendenzen, wenngleich leichte Unterschiede bestehen (Tabelle 15, S. 161 und Abbildung 15, S. 162 und Abbildung 16 S. 162). Für die Untersuchung des Pfades mittels Chancengleichheit spielen diese Unterschiede keine Rolle.

Tabelle 15: Leseleistung * Wahl eines Gymnasiums in den Untersuchungsjahren 2000 und 2006 im Vergleich

		Leseleistung nach Jahr	
		2000	2006
Wahl eines Gymnasiums	N	1938	5162
	Mittelwert	575.0514	567.2034
	Minimum	296.25	282.27
	Maximum	804.70	797.62
Nicht gymnasiale Ausbildung	N	5128	12380
	Mittelwert	480.3652	482.1753
	Minimum	129.50	171.50
	Maximum	738.72	747.85
Missings	N	931	2885
	Mittelwert	443.3170	465.6200
	Minimum	88.59	205.217
	Maximum	720.49	713.34
N Total nach Jahr		7997	20456

Quelle: PISA 2000 und 2006, eigene Berechnungen

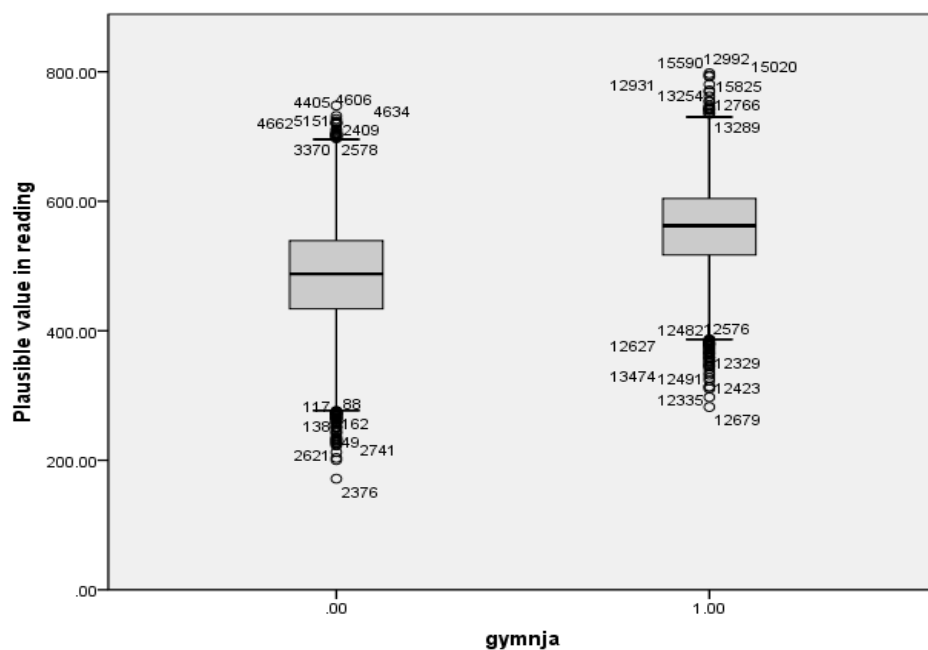
Abbildung 15: Leseleistung * Besuch eines Gymnasiums auf Sek-II-Stufe im Jahr 2000



N= 7997

Quelle: PISA-Daten 2000, eigene Berechnung

Abbildung 16: Leseleistung * Besuch eines Gymnasiums auf Sek-II-Stufe im Jahr 2006



N=20456

Quelle: PISA-Daten 2000 und 2006, eigene Berechnung

Wie der Vergleich zeigt, ist es wichtig, die Variable zur Schulleistung - hier erfasst über die Lesekompetenz - in die Analyse des Pfadendes hineinzunehmen. Denn zwischen der gemessenen Schulleistung der Lesekompetenz und dem gewählten Schultyp auf Sekundarstufe II, besteht offenbar ein Zusammenhang.

5.2.3.5 Besuchter Schultyp auf Sekundarstufe I

Da Schülerinnen und Schüler in der Schweiz nach der vier bis sechs Jahre dauernden Primarschule bereits einmal aufgrund ihrer Leistungen selektiert und auf der Sekundarstufe zwei verschiedenen Leistungsgruppen zugewiesen werden, wird auch der auf Sekundarstufe 1 besuchte Schultyp als Kontrollvariable in die Untersuchung hineingenommen. Diese letzte Kontrollvariable des multivariaten Modells wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

Obwohl die Variable zum besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I hier als letzte beschrieben wird, ist davon auszugehen, dass sie die grösste Erklärungskraft für den auf Sekundarstufe II besuchten Schultypus hat. Wer nämlich auf Sekundarstufe I eine Schule mit Grundansprüchen besucht, kann nur über den Umweg einer Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sek 1) an ein Gymnasium wechseln. Der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I ist zwar ein starker Hinweis auf den besuchten Schultyp auf Sekundarstufe II. Aufgrund dieses Schultyps kann allerdings keine Vorhersage zum Schultyp auf Sekundarstufe II gemacht werden.

Operationalisierung

Bei der Variablen zum besuchten Schultyp auf Sekundarstufe 1 handelt es sich um eine nominal-skalierte Variable mit folgenden vier Ausprägungen:

- 1 = Schule ohne Selektion, andere (auch integrierte Oberstufe genannt)
- 2 = Schule mit Grundansprüchen (auch Sek B oder Realschule genannt)
- 3 = Schule mit erweiterten Ansprüchen (auch Sek A, Sekundarschule)
- 4 = Gymnasium (auch Untergymnasium, Bezirksschule oder 1. Klasse des Langzeitgymnasiums genannt)

Die Verteilung auf die verschiedenen Schultypen ist nicht in beiden Erhebungsjahren gleich (vgl. Tabelle 16, S. 165). Der grösste Unterschied besteht bei denjenigen Jugendlichen, die Schulen ohne Selektion besuchen. Gesamtschweizerisch erhöht sich im Untersuchungszeitraum der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Sekundarstufe I in Schulmodellen ohne Selektion besuchen. Die Stichproben entsprechen in diesem Punkt also nicht der Entwicklung in der Population. 2006 sind zudem 3% mehr angehende Gymnasiasten in der Stichprobe. Betrachtet man die Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I in den Sonderbunds- bzw. Nicht-Sonderbunds-Regionen wird der Unterschied zusätzlich sichtbar (vgl. dazu Tabelle 24, S. 200). In beiden Jahren wurde in der Zentralschweiz aus den Sekundarschulen mit erweiterten Ansprüchen ein grösserer Anteil an Schülerinnen und Schüler gezogen als in

den anderen Kantonen. Vergleicht man dies mit der Population, so zeigen sich auch hier Unterschiede.

Tabelle 16: Besucher Schultyp auf Sekundarstufe I 2000 und 2006

	2000	2006
ohne Selektion, & andere	6.2 %	0.2%
Sek B	27.7 %	28.3%
Sek A	36.1 %	37.7%
Gymnasium	30.1 %	33.8%
Gesamt	100 %	100 %

N=7997

N=20278

Quelle: PISA 2000 und 2006 eigene Berechnungen

Wie bereits erwähnt, ist der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I der zentrale Prädiktor für die Wahl eines Schultyps auf Sekundarstufe II. 2000 und 2006 sind es jedoch knapp 1/3 der Schülerinnen und Schüler, die auf Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchen und auf Sekundarstufe II das Gymnasium verlassen werden (Tabelle 25, S. 200).

Begründung für den Einbezug ins Modell

Die Kontrollvariablen werden in Reihenfolgen, in der sie hier referiert wurden, ins Modell einbezogen. Die Variable zur Sprachregion war bereits bei der *critical juncture* zur Pfadentwicklung von zentraler Bedeutung. Föderalistische Tendenzen wurden in der Schweiz im 19. Jahrhundert von den katholisch-konservativen und von den französischsprachigen Minderheiten stark forciert (vgl. dazu Kp. 3.2, S. 59). Eine bildungspolitische Massnahme im Rahmen der Bildungsexpansion der 1970er Jahre war die Gründung von Gymnasien auf dem Land (Rieger 2001). Somit wurde die Benachteiligung der grossen Entfernung von der Ausbildungsstätte eliminiert. Dies ist, neben der Tatsache, dass die kantonalen Universitäten eine Ausstrahlung auf die gesamte Bildungslandschaft eines Kantons haben, ein weiterer Grund, weshalb diese Variable als 2. Kontrollvariable ins Modell aufgenommen wird. Der Migrationshintergrund, respektive die kulturelle Herkunft, die hier über die Variable zur Muttersprache und zur Unterrichtssprache operationalisiert wird, ist später bedeutsam für die Untersuchung von Chancenungleichheiten im Bildungssystem. Deshalb wird sie im Anschluss an die bereits für die Bildungsexpansion zentrale Frage der Entfernung von Bildungsinstitutionen ins Modell aufgenommen. Schulische Leistungsmerkmale sind insbesondere in der aktuellen und in der international vergleichenden Forschung von Bedeutung und werden daher zum Schluss,

zusammen mit dem besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I, ins multivariate statistische Modell aufgenommen.

Die anschliessend vorgestellten Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle werden mit den erläuterten Variablen berechnet. Ausgehend vom Nullmodell, das nur die „klassischen“ Variablen zur Untersuchung des Bildungssystems beinhaltet, werden unter Einbezug der Kontrollvariablen weitere Modelle berechnet. Mittels schliessender Statistik sollen Aussagen über das Pfadende gemacht werden können. Im Fokus der Auswertung liegt deshalb einerseits die Variable zur katholisch-konservativen Prägung des Bildungssystems, andererseits der Vergleich der Erhebungsjahre.

5.3 Multivariate Analysen zum Pfadende

Die Frage, ob das Pfadende der institutionellen Entwicklung nach 2000 eintritt, wird anhand der Chancenungleichheit beim Besuch höchster allgemeinbildender Ausbildungen auf Sekundarstufe II untersucht. Die Hypothesen werden formuliert und dann mittels binär logistischer Regressionsmodelle in den Kapiteln 5.3.1 und 5.3.2 überprüft.

Mit den PISA-Daten ist es möglich, das Pfadende im katholisch-konservativ geprägten Bildungsraum der Zentralschweiz ausgehend von den vier Merkmalen, die das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ beschreiben, zu untersuchen. Diese vier klassischen Merkmale sind die eigentlichen Determinanten der multivariaten Modelle und werden daher im Folgenden entweder als klassische Merkmale oder als Determinanten bezeichnet. Durch diese Bezeichnung werden sie von den Kontrollvariablen abgegrenzt. Durch Vergleichen der Ergebnisse der Erhebungswellen von 2000 und 2006 kann das Ende der Institutionenentwicklung zwischen diesen beiden Jahren beobachtet werden.

Ob das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ in den 1960er/1970er Jahren wirklich existiert hat, wurde für die Schweiz kaum empirisch untersucht. Die Ausführungen zur historischen Entwicklung des Bildungssystems in Kp. 3 liefern jedoch deutliche Hinweise darauf. Aufgrund von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen seit den 1970er Jahren ist davon auszugehen, dass das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ein seltener werdendes Phänomen geworden ist⁹². Mit den verfügbaren Daten kann diese historische Entwicklung jedoch nicht durchgehend empirisch nachgezeichnet werden. Die vier kennzeichnenden Merkmale „dieses katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (und nicht die Merkmalskombination) werden ins Zentrum der Analyse gestellt, es wird aber erwartet, dass die Bedeutung der Merkmale nicht mehr so stark ist.

Das Ende des institutionellen Entwicklungspfades wird anhand von Merkmalen zur Chancenungleichheit bei der Wahl einer Ausbildung auf Sekundarstufe II untersucht.

⁹² Einerseits sind die zunehmende Mobilität, der technologische Fortschritt und damit der Zugang zu Informationen sowie die Veränderung in der Berufswelt (weniger Arbeitstätige im 1. und 2. Sektor, mehr Arbeitstätige im 3. Sektor) dafür verantwortlich. Andererseits hatten die Bildungsexpansion und die damit verbundene steigende Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen sowie die stark steigende Zunahme der Frauen an weiterführenden Schulen und diverse Umstrukturierungen im Bildungssystem einen Einfluss darauf.

Ausgangspunkt für die Formulierung der Hypothesen ist die Fragestellung:

- Zeigen sich bezüglich Beteiligung an weiterführenden Schulen zu Beginn des 21. Jahrhundert noch Unterschiede zwischen den Absolventen katholisch-konservativ geprägter und liberaler Bildungssysteme? Verringern sich diese Unterschiede im Laufe der Zeit?

Die bereits in Kapitel 4.4 vorgestellten Hypothesen werden hier noch einmal als Hypothesenpaare ausformuliert. In den folgenden Erläuterungen zu den verschiedenen Modellen wird jeweils auf diese Hypothesen Bezug genommen. Sie werden deshalb nachher nicht mehr aufgeführt.

Hypothese 1.1a:

Beim Entscheid für den Besuch einer allgemeinbildenden weiterführenden Schule auf der Sekundarstufe II besteht kein Unterschied zwischen Personen, die ein katholisch-konservatives oder ein nicht katholisch-konservativ geprägtes Bildungssystem besuchen.

Hypothese 1.1b:

Beim Entscheid für den Besuch einer allgemeinbildenden weiterführenden Schule auf der Sekundarstufe II besteht ein Unterschied zwischen Personen, die ein katholisch-konservatives oder ein nicht katholisch-konservativ geprägtes Bildungssystem besuchen.

Hypothese 1.2a:

Schülerinnen und Schüler, die die 9. Klasse in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem besuchen, entscheiden sich nicht seltener für den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II als Schülerinnen und Schüler aus den übrigen Gebieten der Schweiz.

Hypothese 1.2b:

Schülerinnen und Schüler, die die 9. Klasse in einem katholisch-konservativ geprägten Bildungssystem besuchen, entscheiden sich seltener für den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II als Schülerinnen und Schüler aus den übrigen Gebieten der Schweiz.

Die Hypothesen werden für die Jahre 2000 und 2006 separat mittels binärer logistischer Regression geprüft (Pampel 2000), Kp. 5.1.2.2, S. 121).

Zunächst wird für beide Jahre je ein Grundmodell ohne Kontrollvariablen gerechnet. In das Grundmodell werden nur die vier „klassischen“ auf das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ zurückgehenden Determinanten (Prägung des Bildungssystems, sozialen Herkunft, Geschlecht und Grösse des Schulorts) in das Grund-Regressionsmodell aufgenommen.

Eine Überprüfung der Hypothese, die ausschliesslich auf diesen vier Determinanten beruht, ist - wie an anderer Stelle erläutert - nicht zeitgemäss und lässt viele Kritikpunkte zu. Zur breiteren Abstützung wird das Grundmodell daher schrittweise um die referierten Kontrollvariablen (in der Reihenfolge ihres historischen Auftretens seit dem 19. Jahrhundert) erweitert, und die Hypothese wird auch mit dem Endmodell, das sämtliche Kontrollvariablen umfasst, überprüft. Übersicht über die Kontrollvariablen:

1. Regionale Merkmale:

- Die sprachregionale Herkunft, die bereits im 19. Jahrhundert prägend war für die Beschreitung des föderalistischen Entwicklungspfades (Bütikofer 2008).
- Die Erreichbarkeit von höheren Ausbildungsstätten war im Zuge der Bildungsexpansion der 1970er Jahre zentral. Damals wurden in der Schweiz Gymnasien an dezentralen Standorten gegründet. Diese Massnahme hat zur Verringerung der Chancenungleichheit beigetragen (Rieger 2001). Die Erreichbarkeit höherer Ausbildungsstätten wird hier deshalb mit der Nähe zu Universitäten kontrolliert. Die Variable lautet: Schulbesuch in einem Universitätskanton.

2. Kulturelle Herkunft und Migrationshintergrund operationalisiert als dichotomes Merkmal mit den Ausprägungen „Unterrichtssprache ist Muttersprache“ und „Unterrichtssprache ist Fremdsprache“. Dieses Merkmal wird vor allem in bildungssoziologischen Untersuchungen seit den 1990er Jahren intensiv diskutiert z. B. (Henz und Maas 1995).

3. Schulische Leistungsmerkmale

- Leseleistung: Die Messung von schulischen Leistungen im Zusammenhang mit Chancenungleichheit im Bildungssystem ist vor allem seit international vergleichenden Leistungstests wie PISA von Bedeutung z. B. (Konsortium_PISA.ch 2010).
- Die besuchten Schultypen auf Sekundarstufe 1 sind nach Leistungsniveaus differenziert und Ergebnis der ersten bedeutenden Selektion im Bildungssystem.

Zudem stellen sie die Weichen für den Schulbesuch auf Sekundarstufe 2. Deshalb muss diese Variable in die empirische Überprüfung aufgenommen werden.

Um eine Aussage zum Pfadende machen zu können, muss auch der Vergleich der Modelle über die Zeit betrachtet werden. Die Gegenüberstellung der Modelle über die Zeit geschieht mittels folgendem Hypothesenpaar:

Hypothese 2a:

Unterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen aus katholisch-konservativ oder nicht katholisch-konservativ geprägter Bildungssystemen, die hinsichtlich der Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Ausbildung auf Sekundarstufe II bestehen, bleiben zwischen 2000 und 2006 gleich.

Hypothese 2b:

Unterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen aus katholisch-konservativ oder nicht katholisch-konservativ geprägter Bildungssystemen, die hinsichtlich der Wahl einer allgemeinbildenden weiterführenden Ausbildung auf Sekundarstufe II bestehen, verringern sich zwischen 2000 und 2006.

5.3.1 Regressionsmodelle zur Untersuchung des Pfadendes mit den Determinanten zur Chancengleichheit

Zunächst wird das Grundmodell mit den Daten zur Erhebungswelle 2000 gerechnet. Als Grundmodelle werden diejenigen Regressionsmodelle bezeichnet, die nur mit den vier klassischen Determinanten gerechnet werden. Die abhängige Variable ist die „Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II“. Es wird untersucht, ob zwischen den vier, hier als klassisch bezeichnete Ungleichheitsvariablen, und der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II ein Zusammenhang besteht. Dieselben Variablen werden für die Analyse der Chancenungleichheit bei Bildungsentscheidungen im Jahr 2006 ins Grundmodell hineingenommen.

5.3.1.1 Ergebnisse zum Grundmodell 2000

Gemäss der Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2000 gibt keinerlei Hinweise auf Multikollinearität (vgl. Tabelle 26, S. 201), deshalb können die Hypothesen mittels eines logistischen Regressionsmodells überprüft werden.

Betrachtet man das Grundmodell in Tabelle 17 (S. 174), ist zu erkennen, dass im Jahr 2000 zwischen allen vier klassischen Ungleichheitsmerkmalen und der Wahl eines Gymnasiums ein signifikanter Zusammenhang besteht. Für Personen, die das Bildungssystem im katholisch-konservativen Sonderbundsgebiet absolvieren, ist die Chance auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen und eine Matura zu machen, um etwa 1/3 geringer als für Schülerinnen und Schülern aus nicht katholisch-konservativen Bildungssystemen (odds ratio 0.672). Zudem wirkt sich ein tiefer sozioökonomischer Status negativ auf den Besuch eines Gymnasiums aus, denn die Wahl eines Gymnasiums als Ausbildung auf Sekundarstufe I nimmt mit steigendem sozioökonomischem Index des Elternhauses zu. Wie bereits ein Blick auf die Maturitätsquoten nach Geschlecht indizierte (Kp. 5.2.2.3, S. 144), ist die Wahrscheinlichkeit für Frauen, eine allgemeinbildende weiterführende Schule zu besuchen, seit Mitte der 1990er Jahre deutlich höher als die der gleichaltrigen jungen Männer (odds ratio 1.572**). Hat ein Schulort weniger als 15000 Einwohner (odds ratio 0.63** für Gemeinden mit 3000 bis 15000 Einwohnern), verringern sich die Chancen der Jugendlichen, ein Gymnasium zu besuchen gegenüber denjenigen Jugendlichen aus grösseren Orten. Hat der Schulort gar weniger als 3000 Einwohner (odds ratio 0.222**), verringern sich die Chancen eines Gymnasiumsbesuchs zusätzlich. Insgesamt scheinen gemäss Grundmodell 2000 Schülerinnen und Schüler aus Schulgemeinden mit 15000 – 100000 Einwohnern die grösste Chance auf einen Gymnasiumsbesuch auf Sekundarstufe II zu haben (odds ratio 1.289**).

Das Pseudo R^2 nach Nagelkerke (00.202) gibt Aufschluss über die durch das Grundmodell 2000 erklärte Varianz. Die Prädiktoren des Grundmodells erklären etwa 20% der Varianz. Bei der Varianzaufklärung wird die Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch das Bildungssystem genauer betrachtet. Vergleicht man das Pseudo R^2 nach Nagelkerke zwischen dem Grundmodell und dem Endmodell ohne Prädiktor zur katholisch-konservativen Prägung, ist eine Veränderung im Pseudo R^2 von 0.003 beobachtbar. Der Effekt auf die Varianzaufklärung ist zwar mit 3 Promille filigran, jedoch höchst signifikant (Tabelle 28, S. 202 Grundmodell 1 und Grundmodell 1.1 (ohne Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch den Schulbesuch)).

Die Hypothesenprüfung mit dem Grundmodell ergibt, dass Hypothese H1.1a für das Jahr 2000 verworfen und H1.1b angenommen wird.

Da das Chancenverhältnis für den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II zu Ungunsten von Jugendlichen aus den ehemals katholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen verläuft, wird zudem H 1.2a verworfen und H 1.2b beibehalten.

Die Analyse wäre an dieser Stelle bereits zu Ende, wenn die katholisch-konservative Prägung des aktuellen (resp. durchlaufenen Schulsystems) im Jahr 2000 keinen signifikanten Zusammenhang mit der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II hätte. Dann würde die von Urs Altermatt beschriebene Auflösung des katholischen Milieus (Altermatt 1989) zeitlich mit dem Pfadende der institutionellen Entwicklung im Bildungswesen zusammenfallen und vor dem mit diesen Daten überprüfbaren Zeitpunkt liegen. Die Variable zur katholisch-konservativen Prägung hätte dann bereits 2000 keinen signifikanten Einfluss mehr auf die Bildungswahl von Schülerinnen und Schülern aus dem katholisch-konservativ geprägten zentralschweizerischen Bildungssystemen und würde sich nicht mehr von der Bildungswahl Jugendlicher aus der restlichen Schweiz unterscheiden.

5.3.1.2 Ergebnisse zum Grundmodell 2006

Aufgrund des Ergebnisses dieser ersten Hypothesenprüfung für das Jahr 2000 wird nun aber auch eine Prüfung derselben Hypothesen mit dem Grundmodell für das Jahr 2006 vorgenommen. Auch im Jahr 2006 besteht zwischen den unabhängigen Variablen keine Multikollinearität (Tabelle 29, S. 203).

Betrachtet man das Grundmodell 2006 in Tabelle 17, S. 174 ist zu erkennen, dass im Jahr 2006 nur noch zwischen den Variablen zur sozialen Herkunft, zum Geschlecht und zur Grösse des Schulorts und der Wahl eines Gymnasiums ein signifikanter Zusammenhang besteht. Der Zusammenhang zwischen der katholisch-konservativen Prägung des Bildungssystems und der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II ist verschwunden. Das odds ratio des Geschlechts (2000: 1.572, 2006: 1.513) und der sozialen Herkunft (2000: 1.047, 2006: 1.046)⁹³ verändert sich kaum, respektive verringert sich nur geringfügig.

Nach wie vor sind die Chancen von Schülerinnen und Schüler aus Schulorten mit weniger als 15000 Einwohnern auf einen Gymnasiumsbesuch auf Sekundarstufe II deutlich kleiner als die Chancen von Jugendlichen aus grösseren Orten. Im Unterschied zu 2000 sind die Chancen auf den Gymnasiumsbesuch im Jahr 2006 für Jugendliche aus Orten mit mehr als 100'000 Einwohnern am grössten. Die beiden Kategorien der städtischen Gemeinden mit mehr als 15'000 Einwohnern wechseln also ihre Rang-Reihenfolge. Nach wie vor sind es aber die Jugendlichen aus Gemeinden mit mehr als 15'000 Einwohnern, die die grösste Chance auf den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II haben.

Vergleicht man das Grundmodell 2006 mit dem Grundmodell ohne katholisch-konservative Prägung, ist anders als noch 2000 kein Unterschied in der erklärten Varianz zu erkennen (Pseudo R^2 nach Nagelkerke) (vgl. dazu Tabelle 31, S. 203). Das Pseudo R^2 nach Nagelkerke hat sich zwischen Jahr 2000 zum Jahr 2006 von 0.202 auf 0.206 vergrössert.

Die Bedeutung der katholisch-konservativen Prägung ist zwischen 2000 und 2006 aus den Grundmodellen verschwunden. Hypothese H1.1a wird daher für das Jahr 2006 angenommen und H1.1b wird verworfen.

Im Jahr 2006 besteht bezüglich der Wahl einer weiterführenden Ausbildung kaum ein Unterschied zwischen Personen, die von einem katholisch-konservativen zentralschweizerischen

⁹³ Es ist jedoch zu beachten, dass die Herkunft 74 Ausprägungen zwischen 16 und 90 umfasst. Somit ist die Veränderung des odds ratios um 0.001 im Verhältnis grösser als bei derselben Veränderung des odds ratios eines zwei- oder dreistufigen Merkmals.

Bildungssystem geprägt sind und Personen die von einem anderen Bildungssystem geprägt sind. H1.1a und H1.2a werden also angenommen und H1.1b und H1.2b werden abgelehnt.

Tabelle 17: Grundmodelle 2000 und 2006 im Vergleich

Modell Übergang auf Sekundarstufe II	Grundmodell 2000		Grundmodell 2006	
Unabhängige Variablen	B	odds ratio	B	odds ratio
Katholisch-konservative Prägung durch Schulbesuch				
Katholisch-konservativ (Zentralschweiz)	-0.398	0.672**	0.079	1.083
nicht katholisch-konservativ (andere Regionen)	.000a	1	.000a	1
soziale Herkunft				
höchster sozioökonomischer Index d. Elternhaus (HISEI)	0.046	1.047**	0.045	1.046**
Geschlecht				
weiblich	0.452	1.572**	0.414	1.513**
männlich	.000a	1	.000a	1
Regionale Herkunft: Stadt-Land				
Ort mit 0-3000 Einwohnern	-1.503	0.222**	-1.358	0.257**
Ort mit 3001-15000 Einwohnern	-0.462	0.63**	-1.128	0.324**
Ort mit 15000 - 100000 Einwohnern	0.254	1.289**	-0.205	0.815**
Ort mit mehr als 100000 Einwohnern	.000a	1	.000a	1
Konstanter Term	-2.978	0.051**	-2.744	0.064**
Pseudo R ² nach Nagelkerke		0.202		0.206
N		6768		16988

** mindestens $p \leq 0.01$

* mindestens $p \leq 0.05$

Quelle: PISA Schweiz 2000, eigene Berechnungen

5.3.1.3 Ergebnisse zur Veränderung zwischen den Grundmodellen 2000 und 2006

Nachdem für beide relevanten Erhebungsjahre ein Grundmodell gerechnet wurde, kann das Hypothesenpaar H2a und H2b überprüft werden, indem die Ergebnisse der Berechnungen zwischen den Jahren verglichen werden (Tabelle 17, S. 174). Zu beachten ist dabei, dass zwischen den beiden Stichproben von deutlich unterschiedlicher Grösse sind. Um den Samplefehler für die Fälle, die in der katholisch-konservativen Innerschweiz sozialisiert wurden, möglichst ausschliessen zu können und um die beiden Datensätze miteinander vergleichen zu können, wurde hier – entgegen der statistischen Routine – mit gewichteten Daten gerechnet. Zudem wurde nicht mit den Standardprozeduren, sondern mit den SPSS-Prozeduren für komplexe Samples gerechnet. Dadurch wird es möglich, die Hypothesen H2a und H2b – trotz obiger Einwände – zu überprüfen.

Die Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch das Bildungssystem im Modell von 2006 – anders als noch 2000 – ist nicht mehr signifikant. Zudem liefert die Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch das Bildungssystem keine zusätzliche Erklärung für die Bildungsentscheidung für ein Gymnasium auf Sekundarstufe II. Deshalb wird H2a abgelehnt und H2b wird angenommen.

Aus der Sicht der heutigen Forschung zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen sind gegen diese Hypothesenprüfung, die ausschliesslich auf den 4 klassischen Ungleichheitsvariablen beruht, begründete Einwände vorzubringen. Deshalb ist die empirische Analyse des Pfades mittels Chancengleichheit hier noch nicht abgeschlossen. Aus heutiger Sicht sind zusätzliche Variablen bei der Untersuchung von Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen. Sie fliessen als Kontrollvariablen ins Modell ein.

5.3.2 Logistische Regressionsmodelle mit Determinanten und Kontrollvariablen

Im Grundmodell wurden nur die klassischen Variablen berücksichtigt. In den folgenden Regressionsmodellen fließen nun auch die Kontrollvariablen ein. Diese Regressionsmodelle werden daher auch als Endmodelle bezeichnet.

Folgende Kontrollvariablen werden in den Endmodellen kontrolliert: Die sprachregionale Herkunft sowie die Erreichbarkeit einer Universität, die kulturelle Herkunft, die Leseleistung und der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I.

Dabei werden sie, wie weiter oben erklärt, in der Reihenfolge ihres chronologischen Erscheinens in der Entwicklung des Bildungssystems schrittweise ins Modell zur Überprüfung der Hypothesen aufgenommen. Die Endmodelle umfassen sämtliche Kontrollvariablen und sind in Tabelle 18: Endmodell 2000 und Endmodell 2006 im Vergleich, S. 181 zusammengefasst. Zunächst wird wiederum das Endmodell für das Jahr 2000 berechnet.

Auch bei diesem Modell ist die Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen so klein, dass dies keine Beeinträchtigung der Modellschätzung mit sich bringt (vgl. Tabelle 27, S. 201).

5.3.2.1 Ergebnisse zum Endmodell 2000

Betrachtet man das Endmodell 2000 in Tabelle 18 (S. 181) zeigt sich, dass im Jahr 2000 selbst unter Berücksichtigung sämtlicher Kontrollvariablen zwischen allen vier klassischen Ungleichheitsmerkmalen und der Wahl eines Gymnasiums ein signifikanter Zusammenhang besteht.

Für Personen, die das Bildungssystem im ehemals katholisch-konservativen Zentralschweizer Sonderbundsgebiet besuchen, ist die Chance auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen, knapp halb so gross, wie für Jugendliche, die die 9. Klasse in nichtkatholisch-konservativ geprägten Bildungssystemen absolvieren (odds ratio 0.469).

Im Unterschied zum nicht kontrollierten Grundmodell hat sich die Chance der Jugendlichen aus dem ehemaligen Sonderbundsgebiet eine weiterführende allgemeinbildende Schule zu besuchen also verringert. Nach wie vor gilt: Je höher der sozioökonomische Index der Herkunftsfamilie, umso grösser die Wahrscheinlichkeit auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen⁹⁴. Weiterhin haben junge Frauen bessere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II als junge Männer. Der Geschlechterunterschied nimmt jedoch durch

⁹⁴ Allerdings ist dieser Effekt B im Vergleich mit dem Grundmodell etwas geringer geworden und beträgt im Endmodell noch 0.025 (gegenüber von 0.046 im Grundmodell).

die Berücksichtigung der Kontrollvariablen vom Grundmodell zum Endmodell ab. Durch die Berücksichtigung der Kontrollvariablen kann hinsichtlich des Stadt-Land-Effekts, der als Grösse des Schulorts operationalisiert wurde, Folgendes ausgesagt werden: Je grösser die Schulgemeinde, umso höher die Wahrscheinlichkeit auf Sekundarstufe I ein Gymnasium zu besuchen.

Betrachtet man die Kontrollvariablen kann gesagt werden, dass Jugendliche aus der Deutschschweiz weniger als halb so häufig ein Gymnasium besuchen als Jugendliche aus den anderen Sprachregionen (odds ratio 2.919). Jugendliche aus Nicht-Universitätskantonen entscheiden sich halb so oft für ein Gymnasium als Jugendlichen aus Universitätskantonen, während fremdsprachige Jugendliche offenbar häufiger auf ein Gymnasium wechseln, als Jugendliche, deren Muttersprache der Unterrichtssprache entspricht⁹⁵. Ebenfalls haben die schulischen Leistungsmerkmale einen positiven Zusammenhang mit der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II. Je besser die Schulleistung, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen⁹⁶.

Durch die Berücksichtigung der Kontrollvariablen steigt das Pseudo R^2 nach Nagelkerke auf 0.606. Ein erklärter Varianzanteil von über 60% durch ein Modell ist im sozialwissenschaftlichen Kontext überaus hoch. Aus inhaltlicher Sicht kann dies allerdings gut erklärt werden. Die Übersicht über die Modelle in Tabelle 28 (S. 202) zeigt, dass die Variablen zu den schulischen Leistungsmerkmalen den grössten Beitrag zur Verbesserung des Pseudo R^2 nach Nagelkerke liefern. Den grössten Zuwachs an erklärter Varianz liefert die Variable zum besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I. Dies ist aus inhaltlicher Sicht gut nachvollziehbar. Schülerinnen und Schüler, die bereits auf der Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchten, bleiben oft im Gymnasium. Zudem ist es für 9. Klässlerinnen und 9. Klässler aus Schulen mit Grundansprüchen praktisch gar nicht möglich, bereits im folgenden Schuljahr auf ein Gymnasium zu

⁹⁵ Dieser Effekt kann nicht abschliessend geklärt werden. Evtl. handelt es sich bei einem grossen Teil der Jugendlichen um Kinder aus Familien von gebildeten Zuwanderern, oder die Kontrolle anderer Variablen führt zu einer Umkehrung des erwarteten Effekts. Ein bereits diskutierter Mangel dieser Variablen ist, dass kein Unterschied zwischen Migranten aus verschiedenen Regionen sowie zwischen fremdsprachigen Schweizern und Migranten gemacht werden kann. Auch die Tatsache, dass im Ausland - insbesondere im lateinisch- und angelsächsisch geprägten Ausland - die Maturitätsquote generell höher ist als im deutschsprachigen Raum, hier fehlt ein Verb. Zuwanderer aus solchen Sprachgebieten sind also evtl. nicht so mit dem dualen Berufsbildungssystem vertraut, wie deutschsprachige Zuwanderer.

⁹⁶ Auch hier gilt: Das Merkmal Leseleistung ist diskret und hat einen Mittelwert von 500. Veränderungen um einen Punkt ergeben zwar eine geringe Veränderung im odds ratio, sie sind aber in der Summe bedeutsamer als Veränderungen um einen Punkt bei diskreten Merkmalen mit nur 2, 3 oder 4 Ausprägungen.

wechseln. Die hohe Varianzaufklärung durch diese Variable ist also aus inhaltlicher Sicht zu erwarten. Wird die Variable nicht ins Modell aufgenommen, beträgt das Pseudo R^2 nach Nagelkerke 0.449 und ist deutlich kleiner. Die Betrachtung der einzelnen Schultypen der Sekundarstufe I bestätigt dieses Bild. Zudem ist zu berücksichtigen, dass das Pseudo R^2 nach Nagelkerke dasjenige Pseudo R^2 ist, das jeweils den höchsten erklärten Varianzanteil ausweist⁹⁷.

Pfadende

Im Hinblick auf die Untersuchung des Pfadendes ist von Interesse, ob sich die Variable zur katholisch-konservativen Prägung auch auf das Pseudo R^2 nach Nagelkerke auswirkt. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontrollvariablen bleibt der Effekt dieser dichotomen Variablen mit 0.004 weiterhin filigran (Endmodell 4 und Endmodell 4.1, Tabelle 28, S. 202). Der Anteil der Varianz durch diese Variable hat sich jedoch gegenüber dem Grundmodell leicht vergrößert.

Auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen wird für das Jahr 2000 Hypothese H1.1a verworfen und H1.1b wird angenommen, denn der Zusammenhang ist immer noch nachweisbar. Die katholisch-konservative Prägung durch das Bildungssystem trägt nämlich zur Varianzaufklärung bei.

Variable H1.2a wird ebenfalls beibehalten, während H1.2b verworfen wird. Schülerinnen und Schüler, die durch das Schulsystem des ehemaligen Sonderbunds geprägt sind, haben knapp halb so grosse Chancen, ein Gymnasium zu wählen als Schülerinnen und Schüler aus anderen Gebieten (odds ratio 0.469**).

Die Analyse ist also auch nach Kontrolle zusätzlicher Variablen noch nicht beendet. Die Bedeutung der katholisch-konservativen Prägung für die Schulwahl auf Sekundarstufe II verschwindet im Jahr 2000 auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen nicht vollkommen.

⁹⁷ Die Pseudo R^2 nach Cox und Snell (0.456) und nach McFadden (0.499) im Jahr 2006 fallen deutlich tiefer aus.

5.3.2.2 Ergebnisse zum Endmodell 2006

Im Folgenden werden deshalb auch die erweiterten Hypothesen für das Jahr 2006 überprüft. Gemäss der Kollinearitätsdiagnose liegt auch für die PISA-Daten von 2006 kaum Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen vor (vgl. Tabelle 30 S. 203).

Betrachtet man das Endmodell 2006 in Tabelle 18 (S. 181) ergibt sich ein anderes Bild. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ist der Zusammenhang zwischen der katholisch-konservativen Prägung und der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II (anders als für das Jahr 2000) nicht mehr signifikant. Die Effekte der anderen drei „klassischen“ Ungleichheitsvariablen bleiben nach wie vor signifikant. Die weiterhin signifikanten Effekte der klassischen Variablen haben dieselbe Richtung wie im Grundmodell, allerdings sind sie etwas schwächer als im Grundmodell.

Nach wie vor besteht zwischen dem sozioökonomischen Index der Herkunftsfamilie und der Wahl eines Gymnasiums auf Sekundarstufe II ein positiver Zusammenhang. Junge Frauen haben gegenüber jungen Männern eine um 20% erhöhte Chance, auf Sekundarstufe II ein Gymnasium zu besuchen. Hinsichtlich des Stadt-Land-Effekts kann, wie schon im Grundmodell gesagt werden, dass Jugendliche aus kleinen Schulgemeinden seltener ein Gymnasium besuchen, als Jugendliche aus grösseren Gemeinden.

Sämtliche Kontrollvariablen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variablen. Ein kurzer Blick auf die Effekte und die odds ratios der Kontrollvariablen zeigt zudem, dass 9.Klässlerinnen und 9.Klässler, die nicht aus der Deutschschweiz stammen, etwa 1.5 mal so häufig ein Gymnasium besuchen wie Jugendliche aus der Deutschschweiz. Während Jugendliche aus Nicht-Universitätskantonen etwas mehr als halb so häufig ein Gymnasium besuchen wie Jugendliche aus Universitätskantonen (odds ratio 0.594) und Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, eine fast doppelt so hohe Chance auf einen Gymnasiumsbesuch auf Sekundarstufe II haben, wie Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Auch die Leseleistung korreliert signifikant positiv mit einem Gymnasiumsbesuch. Schülerinnen und Schüler, die bereits ein Untergymnasium besuchen, sind am häufigsten unter denjenigen zu finden, die auch auf Sekundarstufe II ein Gymnasium besuchen.

Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen steigt das Pseudo R^2 nach Nagelkerke im Jahr 2006 auf 0.647⁹⁸. Wie im Jahr 2000 sind es insbesondere die kontrollierten schulischen Leistungsmerkmale „besuchter Schultyp auf Sekundarstufe I“ und „Leseleistung“, die den stärksten Anstieg des Pseudo R^2 nach Nagelkerke bewirken (Tabelle 31, S. 203).

Die Variable zur katholisch-konservativen Prägung, die ja für die Untersuchung des Pfaden- des zentral ist, liefert keinen Beitrag zur Varianzaufklärung, was aufgrund der Nicht-Signifikanz des Effekts zu erwarten war. Das Endmodell bestätigt also hinsichtlich dieser Variablen das Ergebnis des ohne Kontrollvariablen berechneten Grundmodells.

Im Jahr 2006 besteht bezüglich der Wahl einer weiterführenden Ausbildung keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen, die von einem katholisch-konservativen zentralschweizerischen Bildungssystem geprägt sind und Personen, die von einem anderen Bildungssystem geprägt sind.

Auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ist für das Jahr 2006 die Hypothese H1.1a anzunehmen und die Hypothese H1.1b zu verwerfen, denn es besteht nicht zwischen allen Variablen und der abhängigen Variable ein Zusammenhang. Die katholisch-konservative Prägung liefert keinen zusätzlichen Beitrag zur Varianzaufklärung.

Die Überprüfung des Hypothesenpaares 1.2 wird durch die Annahme von H1.1a für das Endmodell 2006 obsolet.

⁹⁸ Im Gegensatz zum Pseudo R^2 aus dem Jahr 2000 von 0.606

Tabelle 18: Endmodell 2000 und 2006 im Vergleich

Modell Übergang auf Sekundarstufe II	Endmodell 2000		Endmodell 2006	
Unabhängige Variablen	B	odds ratio	B	odds ratio
Katholisch-konservative Prägung durch Schulbesuch				
Katholisch-konservativ (Zentralschweiz)	-0.757	0.469**	-0.307	0.735
nicht katholisch-konservativ (andere Regionen)	.000a	1	.000a	1
soziale Herkunft				
höchster sozioökonomischer Index d. Elternhaus (HISEI)	0.025	1.025**	0.024	1.025**
Geschlecht				
weiblich	0.455	1.576**	0.184	1.202**
männlich	.000a	1	.000a	1
Regionale Herkunft: Stadt-Land				
Ort mit 0-3000 Einwohnern	-1.036	0.3553**	-0.836	0.434**
Ort mit 3001-15000 Einwohnern	-0.647	0.524**	-0.793	0.452**
Ort mit 15000 - 100000 Einwohnern	-0.121	0.886**	-0.105	0.9**
Ort mit mehr als 100000 Einwohnern	.000a	1	.000a	1
Regionale Herkunft: Sprachregion				
französisch- & italienischsprachig	1.071	2.919**	0.399	1.49**
deutschsprachig	.000a	1	.000a	1
Regionale Herkunft: Nähe zur Universität				
Volksschule nicht in Universitätskanton	-0.678	0.508**	-0.521	0.594**
Volksschule in Universitätskanton	.000a	1	.000a	1
kulturelle Herkunft				
Unterrichtssprache ist eine Fremdsprache	0.458	1.581**	0.686	1.987**
Unterrichtssprache ist Muttersprache	.000a	1	.000a	1
Schulische Leistungsmerkmale				
Leseleistung	0.009	1.009**	0.009	1.009**
<i>auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp</i>				
Schulen ohne Selektion	-2.194	0.111**	-2.552	0.078**
Schulen mit Grundansprüchen	-4.68	0.009**	-5.727	0.003**
Schulen mit erweiterten Ansprüchen	-2.464	0.085**	-2.705	0.067**
Untergymnasium	.000a	1	.000a	1
Konstanter Term	-4.956	0.007**	-4.95	0.007**
Pseudo r^2 nach Nagelkerke		0.606		0.647
N		6539		15971

** mindestens $p \leq 0.01$ * mindestens $p \leq 0.05$

Quelle: PISA Schweiz 2006, eigene Berechnungen

5.3.2.3 Ergebnisse zur Veränderung zwischen den Endmodellen von 2000 und 2006

Wiederum werden die Ergebnisse der Modelle zwischen den Endmodellen der beiden Jahre miteinander verglichen. Der im Kapitel 5.3.1.3 vorgebrachte Einwand bezüglich der unterschiedlichen Grösse der Samples wird auch hier mitberücksichtigt.

Die Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch das Bildungssystem ist im Modell von 2006 – anders als noch 2000 – nicht mehr signifikant. Zudem liefert die Variable zur katholisch-konservativen Prägung durch das Bildungssystem keine zusätzliche Erklärung für die Bildungsentscheidung für ein Gymnasium auf Sekundarstufe II. Deshalb wird H2a abgelehnt und H2b wird angenommen.

Die Bedeutung der katholisch-konservativen Prägung ist bei der Überprüfung des Hypothesenpaars mit den erweiterten Endmodellen zwischen 2000 und 2006 verschwunden. Hypothese H2a wird daher abgelehnt, H2b wird angenommen.

Vergleicht man die Jahre 2000 und 2006 so scheint sich - vor dem Hintergrund proportionaler Chancenungleichheit beim Übertritt auf die Sekundarstufe II - ein Pfadende nach 2000 zu manifestieren, denn der bereits 2000 filigrane Effekt der Variablen zur katholisch-konservativen Prägung ist im Jahr 2006 verschwunden.

Wann genau das Pfadende – untersucht anhand der Chancenungleichheit beim Übertritt an ein Gymnasium auf Sekundarstufe II – eingeleitet wurde, kann aufgrund der vorhandenen Daten nicht geklärt werden. Da der Effekt der katholisch-konservativen Prägung, wie bereits aufgrund der historischen Entwicklung gezeigt wurde, immer kleiner ist, wird angenommen, dass der Zusammenhang zwischen katholisch-konservativer Prägung des Einzelnen durch den Schulbesuch im ehemaligen Zentralschweizer Sonderbundsgebiet schon seit längerer Zeit immer schwächer wurde.

5.3.2.4 Rückblick auf die Ergebnisse der empirischen Auswertung

Ziel der empirischen Hypothesenprüfung mittels logistischer Regressionsmodelle war es, erste Hinweise auf das Ende des katholisch-konservativ geprägten Entwicklungspfades zu ermitteln. Dazu war Fragestellung 3 forschungsleitend:

Zeigen sich bezüglich Beteiligung an weiterführenden Schulen zu Beginn des 21. Jahrhundert noch Unterschiede zwischen den Absolventen katholisch-konservativ geprägter und liberaler Bildungssysteme? Verändern sich diese im Laufe der Zeit?

Da es aus theoretischer Sicht wenig aussagekräftig ist, lediglich bivariate Korrelationen zwischen dem besuchten Bildungssystem und der Wahl einer weiterführenden Ausbildung zu machen, wurden logistische Regressionsmodelle gerechnet. Zuvor wurden die klassischen Variablen Geschlecht, soziale Herkunft und regionale Herkunft zur Untersuchung von Chancengleichheit im Bildungssystem hergeleitet und präsentiert.

Zur Überprüfung des Pfades aufgrund der Bildungswahl wurden ergänzend zu den klassischen Variablen weitere Variablen aus der aktuellen Forschungsliteratur zur Bildungungleichheit als Kontrollvariablen für den Einbezug in das logistische Endmodell aufgenommen.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zeigen, dass der Einfluss des katholisch-konservativ geprägten Bildungssystems auf den Bildungsentscheid des Einzelnen im Jahr 2000 sehr klein – also nicht substantiell – jedoch signifikant ist. Die Signifikanz ist sowohl im Grundmodell als auch im kontrollierten Endmodell hoch (was aber vor dem Hintergrund der grossen Stichprobe nicht überschätzt werden darf). Beide Modelle zeigen auch, dass die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuchs für 9. Klässlerinnen und 9. Klässler aus der Zentralschweiz geringer ist als für Jugendliche aus anderen Schweizer Regionen. Die Beeinflussung durch weitere ins Modell einflussenden Determinanten zum höheren Bildungserwerbs sind jedoch wesentlich bedeutsamer.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle mit den Daten von PISA 2006 zeigen ein anderes Bild. Der Effekt der Variable zur katholisch-konservativen Prägung ist aus dem Modell verschwunden. Das heisst, dass die Variable zur katholisch-konservativen Prägung im Jahr 2006 – im Unterschied zu 2000 – keine zusätzliche Varianzaufklärung mehr liefert.

Die Ergebnisse untermauern also die auf Kapitel 4 beruhende Vermutung, wonach zwischen 2000 und 2006 der Einfluss der katholisch-konservativen Prägung des Bildungssystems auf individuelle Bildungsentscheidungen von Jugendlichen verschwunden ist.

Weil hier die Bedeutung der Konfession als Chancengleichheitsmerkmal zur Untersuchung des Pfadendes herangezogen wird, bedeutet dies gleichzeitig, dass das Pfadende im untersuchten Zeitraum eingetreten ist.

Die Ergebnisse der empirischen Überprüfung sind also Hinweis darauf, dass die durch den Kulturkampf des 19. Jahrhunderts ausgelöste Entwicklung des katholisch-konservativen Bildungswesens am Ausklingen begriffen ist. Die auf der Makroebene noch sichtbaren Strukturen scheinen ihre Wirkung auf die Mikroebene verloren zu haben. Die über mehr als ein Jahrhundert tradierte bildungsfeindliche Haltung scheint durch Neuerungen und Umstrukturierungen im Bildungssystem nicht mehr tradiert zu werden.

6 Diskussion und Ausblick

Dass Bildungsinstitutionen in verschiedenen Gesellschaften ganz unterschiedlich ausgestaltet werden, wurde in dieser Dissertation anhand eines Vergleichs der ehemals katholisch-konservativen Sondergesellschaft der Zentralschweiz mit den übrigen Regionen der Schweiz gezeigt. Empirisch überprüft wurde dies anhand der Chancengleichheit beim höheren Bildungserwerb.

Ausgehend von der Zusammensetzung der Kommissionen der BKZ wurde der Fragestellung nachgegangen, weshalb die Zusammenarbeit zwischen den katholisch-konservativen Kantonen der Zentralschweiz im schweizerischen Bildungswesen trotz der gesellschaftlichen Modernisierung so lange Bestand haben konnte. Die Ursprünge dieser Entwicklung wurden auf die Zeit des Kulturkampfes im 19. Jahrhundert zurückgeführt. Nach der Regelung der Volksschulbildung durch die Bundesverfassung von 1874 und der Annahme des Schulvogtreferendums im Jahr 1882 wurden auf Bundesebene Regelungen zum Volksschulwesen für lange Zeit nicht mehr diskutiert. Der dadurch entstandene Bildungsföderalismus machte es möglich, dass katholisch-konservative Kantone über den Weg interkantonalen Vereinbarungen miteinander kooperieren und ein gemeinsames Bildungssystem im katholisch-konservativen Sinn aufbauen konnten. Dieses Bildungssystem wurde so zur Stütze der katholisch-konservativen Sondergesellschaft. Im Bildungssystem der katholisch-konservativen Kantone wurde eine bildungsfeindliche Haltung gegenüber von höherer und weiterführender Bildung perpetuiert. Dies wirkt sich ungünstig auf die Chancen beim höheren Bildungserwerb in der katholisch-konservativen Sondergesellschaft der Zentralschweiz gegenüber der übrigen Schweiz aus.

Die Auswirkungen der Sondergesellschaft in der katholisch-konservativen Zentralschweiz auf das Bildungssystem wurden ausgehend vom Theorem der Pfadabhängigkeit von institutionellen Entwicklungen – das Douglass North auf Gesellschaften übertragen hat – untersucht. Es zeigt sich, dass die Institutionen in der katholisch-konservativen Sondergesellschaft und die Zusammenarbeit zwischen katholisch-konservativen Kantonen im Bildungswesen der Zentralschweiz einer pfadabhängigen Entwicklung folgen. Während zum Zeitpunkt der Critical Juncture – der Abstimmung über das Schulvogtreferendum 1882 – der Weg des Bildungsföderalismus und der Weg des Bildungszentralismus gleichermassen offen standen, konnten sich – mit der Entscheidung gegen einen nationalen Schulvogt – die kantonalen Bildungssysteme der Schweiz zwischen 1882 und heute weitgehend unabhängig voneinander entwickeln. Da in den

katholisch-konservativen Gebieten der Zentralschweiz die Säkularisierung in der Gesellschaft und insbesondere im Bildungswesen nur sehr langsam voranschritt, konnte die Kirche ihren ohnehin bedeutenden Stellenwert den sie um 1882 im Bildungswesen erlangt hatte, bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus aufrechterhalten. Da kirchliche Würdenträger und Ordensleute Schlüsselpositionen im Bildungswesen der Zentralschweizer Kantone innehatten, konnten katholisch-konservative Institutionen zementiert werden. Schule und Bildungswesen wurden unter dem starken Einfluss der katholischen Kirche zu einer zentralen Stütze der katholisch-konservativen Sondergesellschaft. Die Reproduktion katholisch-konservativer Institutionen, zu denen die für diese Untersuchung zentrale ablehnende Haltung gegenüber von höherer Schulbildung gehörte, erfolgte aufgrund der dominanten Stellung von kirchlichen Würdenträgern in der Gesellschaft und im Bildungssystem und war somit machtbasiert. Gleichzeitig wurde diese Reproduktion über die Aufrechterhaltung katholisch-konservativer Institutionen, die den Alltagskatholizismus prägten, legitimiert. Die Legitimität der katholischen Kirche im Alltag und deren machtbasierte Bedeutung im Bildungssystem begünstigen sich somit gegenseitig.

Zur Veränderung des Reproduktionsmechanismus kam es in den 1960er/ 1970er Jahren. Die gesellschaftlichen Umbrüche in der westlichen Welt von damals trafen die katholische Kirche insgesamt. Das daraufhin einberufene Zweite Vatikanische Konzil führte in der Schweiz zum Auseinanderbrechen des katholisch-konservativen Milieus. Die Katholisch-Konservativen verloren im Bildungswesen langsam an Macht und Einfluss. Zusätzliche Veränderungen⁹⁹ im schweizerischen Bildungswesen gründeten auf der zunehmenden Mobilität der Bevölkerung und auf dem wirtschaftlichen Aufschwung. Sie machten auch vor dem Bildungssystem der Zentralschweiz nicht halt.

Die Zusammenarbeit zwischen den ehemals katholisch-konservativen Kantonen – die eng an die Entwicklung gesellschaftlicher Institutionen gekoppelt war - war von diesen Veränderungen jedoch kaum betroffen. Sie wurde auch in den Jahrzehnten nach den gesellschaftlichen Umbrüchen der 1960er Jahre weitergeführt. Die gut funktionierenden Strukturen wurden in neue bildungspolitische Strukturen überführt, denn sie hatten sich bewährt. Die Kooperationen im Lehrmittel- und Lehrplanbereich oder in der Lehrpersonenbildung waren produktiv. Es gab keine Gründe, die für ihre Auflösung sprachen, zumal die Etablierung alternativer Strukturen möglicherweise teurer geworden und weniger effizient gewesen wäre. So konnten

⁹⁹ Auch wenn nicht alle Veränderungen sofort umgesetzt werden konnten, hatten auch Veränderungsbemühungen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung des Bildungswesens.

bestehende Institutionen – für den empirischen Teil ist hier insbesondere die ablehnende Haltung gegenüber von höherer Bildung bedeutsam – weiter bestehen. Für die Zentralschweiz bedeutet dies, dass das politisch und konfessionell geprägte katholisch-konservative Bildungswesen allmählich durch den funktionalen Bildungsraum der BKZ abgelöst wurde. Damit veränderte sich der Reproduktionsmechanismus. Anstelle der machtbasierten Reproduktion trat ein Reproduktionsmechanismus der auf Komplementaritätseffekten basierte. Die Kluft zwischen den ursprünglich katholisch-konservativen und den nicht katholisch-konservativen, meist liberal-fortschrittlichen Kantonen blieb in der bildungspolitischen Zusammenarbeit bestehen. Dabei ist zu betonen, dass die Bildungssysteme dieser nicht-katholisch-konservativen Kantone im Unterschied zur bildungspolitisch relativ homogenen Zentralschweiz, sehr heterogen waren.

Obwohl die Zusammenarbeit der ehemals katholisch-konservativen Kantone der Zentralschweiz bis heute in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens besteht (z. B. beim Lehrplan oder in Lehrmittelfragen), stellt sich vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Veränderungen die Frage, ob die beschriebenen Institutionen noch heute für die Bildungswahl einzelner bedeutsam sind. Dies wurde anhand weiterführender Fragen untersucht. Wirkt sich diese Zusammenarbeit – die bis weit ins Innere des Unterrichts hinein reicht - auf die Ausbildungswahl auf Sekundarstufe II aus? Besteht die Bildungsfeindlichkeit gegenüber von höheren Ausbildungen weiterhin?

Die Beteiligung verschiedener Gruppen der Bevölkerung an weiterführenden Schulen ist insbesondere im Kontext von Chancengleichheit im Bildungssystem bedeutsam. Weil die Bildungs- und Elitefeindlichkeit der katholisch-konservativen Gesellschaft auch während der bildungspolitischen Debatte der 1960er/1970er Jahre diskutiert wurde – sie zeigte sich an der tieferen Bildungsbeteiligung der Katholisch-Konservativen an weiterführenden Schulen - wurde dieser Zusammenhang zur empirischen Analyse des möglichen Pfades herangezogen.

Im empirischen Teil zeigte sich, - mittels des Vergleichs von logistischen Regressionsmodellen mit den Schweizer PISA-Daten der Jahre 2000 und 2006 - dass zwischen 2000 und 2006 die Bedeutung der Prägung des Bildungssystems für die Beteiligung an weiterführenden Schulen verschwunden war. Absolventinnen und Absolventen katholisch-konservativer Bildungssysteme beabsichtigten im Jahr 2000 auf Sekundarstufe II seltener allgemeinbildende weiterführende Schulen zu besuchen als Jugendliche aus anderen schweizerischen Bildungssystemen. Dieser Unterschied war im Jahr 2006 nicht mehr zu beobachten. Da die Entwick-

lung der ehemals katholisch-konservativ geprägten Kooperationen im Bildungssystem einen pfadabhängigen Verlauf aufweist, wird dieses Ergebnis als Hinweis auf das Ende des katholisch-konservativen Entwicklungspfades im zentralschweizerischen Bildungswesen interpretiert. Offen bleibt dabei die Frage, ob dies alleine auf die zunehmende Modernisierung und Liberalisierung der katholisch-konservativen Zentralschweiz zurückzuführen ist, oder ob auch der Zunahme des Katholikenanteils in den Gebieten ausserhalb der Zentralschweiz hinsichtlich des Verschwindens dieser Unterschiede Bedeutung beizumessen ist.

Blickt man auf die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen der Schweiz, formieren sich zwar nach wie vor – auch in ehemals katholisch-konservativen Kantonen – Widerstände gegen Neuerungen. Der Nachweis, dass diese auf die katholisch-konservative Prägung zurückzuführen seien, müsste allerdings erst noch erbracht werden. Insgesamt deuten die Entwicklungen darauf hin, dass die derzeit noch bestehenden katholisch-konservativ geprägten Strukturen ein Auslaufmodell sind. Der Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone steht kurz vor der Umsetzung und auch das HarmoS-Konkordat nimmt – zwar langsam und gegen hartnäckigen Widerstand – konkrete Züge an.

Die Tatsache, dass heute die Geschäftsstelle der BKZ-Kantone und die Geschäftsstelle der D-EDK in denselben Räumlichkeiten und teilweise mit demselben Personal geführt werden, ist ein weiteres Indiz für das Pfadende. Der katholisch-konservative Pfad läuft langsam aus, während sich mit der D-EDK ein neues Gleichgewicht – und somit ein neuer Pfad – etabliert¹⁰⁰. Wie lange dieses Gleichgewicht anhält und in welche Richtung sich dieser neue Pfad bewegen wird, ist in Anbetracht grenzüberschreitender Prozesse offen. Ob sich angesichts zunehmender migrationsbedingter Durchmischung der Gesellschaft die "Sondergesellschaft" Schweiz mit ihrem föderalistischen Bildungswesen im Europäischen Staatenbund halten kann, bleibt abzuwarten.

Die Analyse verdeutlicht, dass das Pfadabhängigkeitskonzept weit mehr bedeutet als „history matters“. Durch die gezielte Anwendung des Pfadabhängigkeitstheorems konnten hier Reproduktionsmechanismen im zentralschweizerischen Bildungssystem aufgedeckt und darauf aufbauend Aussagen zum Pfadende der katholisch-konservativ geprägten Entstehung des Bildungssystems gemacht werden. Die gezielte Anwendung des Pfadabhängigkeitstheorems eignet sich folglich dazu, langandauernde und widerstandsfähige bildungspolitische Entwicklungen zu ergründen. Hier konnte eine Erklärung für Reformresistenzen im zentralschweizeri-

¹⁰⁰ Vgl. dazu Pierson 2000b

schen Bildungssystem erreicht werden und ein Beitrag zur Zentralschweizer Bildungsgeschichte wurde möglich.

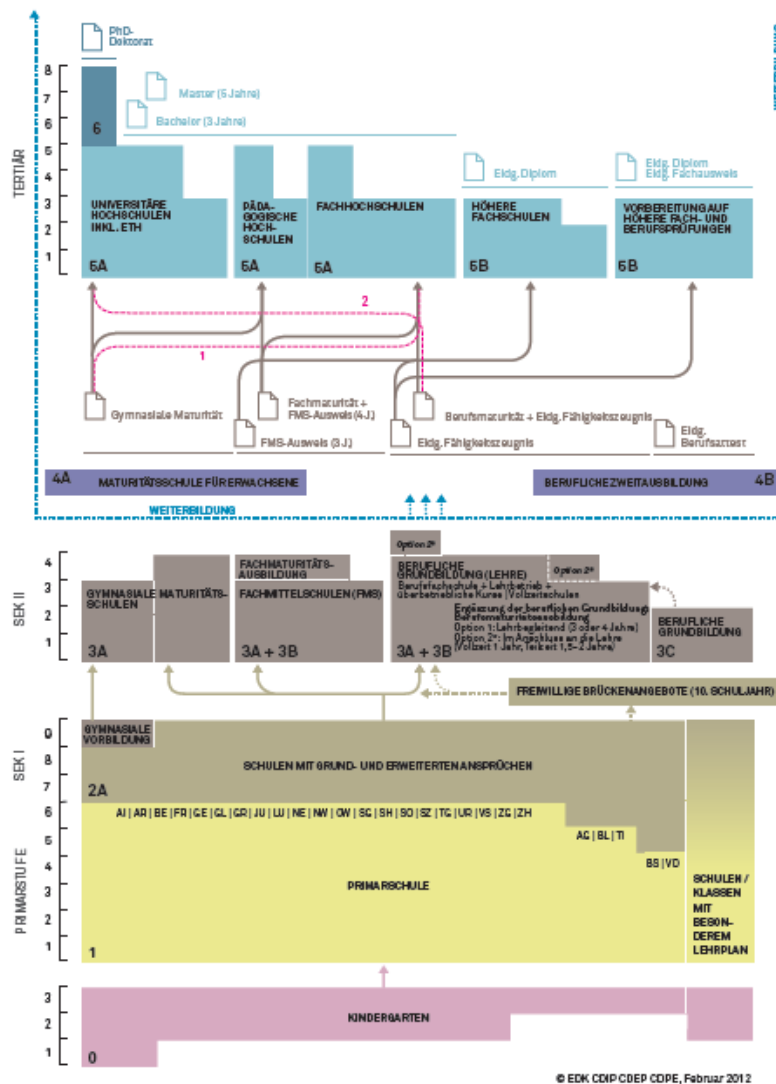
Um noch exaktere Aussagen zum Pfadende machen zu können und um die in der Analyse diskutierten Einwände zur Angemessenheit der Datenbasis überprüfen zu können, müsste umfangreicheres Datenmaterial ausgewertet werden, das auch die Beobachtung eines längeren Zeitraums ermöglichen würde. Mögliche Datenbasis könnten die Wellen der Volkszählung der letzten 30 bis 40 Jahre bilden. Die hier dargelegte empirische Analyse stellt – unter Berücksichtigung der diskutierten Einwände – lediglich eine Annäherung an das festgestellte Pfadende dar.

Das Theorem der Pfadabhängigkeit bietet sich – um im Bildungskontext zu bleiben – auch bei der Analyse von Lehrmitteln an, indem beispielsweise die Stabilität respektive Veränderungen von Inhalten erklärt werden können. Die Betrachtung von bildungspolitischen Prozessen unter dem Gesichtspunkt der Pfadabhängigkeitstheorem öffnet den Blick aber auch für andere gesellschaftspolitische Entwicklungen. Das Pfadabhängigkeitstheorem als Schlüssel zur Erklärung von Reproduktionsmechanismen und zur Reformresistenz könnte somit auch auf Bereiche ausserhalb der Bildungspolitik angewendet werden.

7 Anhang

7.1 Abbildungen

Abbildung 17: Das Bildungssystem der Schweiz



Quelle: (EDK 2012)

Abbildung 18: Mahoneys Typologie der pfadabhängigen Erklärungen von institutioneller Reproduktion

	<i>Utilitarian explanation</i>	<i>Functional explanation</i>	<i>Power explanation</i>	<i>Legitimation explanation</i>
<i>Mechanism of reproduction</i>	Institution is reproduced through the rational cost-benefit assessments of actors	Institution is reproduced because it serves a function for an overall system	Institution is reproduced because it is supported by an elite group of actors	Institution is reproduced because actors believe it is morally just or appropriate
<i>Potential characteristics of institution</i>	Institution may be less efficient than previously available alternatives	Institution may be less functional than previously available alternatives	Institution may empower an elite group that was previously subordinate	Institution may be less consistent with values of actors than previously available alternatives
<i>Mechanism of change</i>	Increased competitive pressures; learning processes	Exogenous shock that transforms system needs	Weakening of elites and strengthening of subordinate groups	Changes in the values or subjective beliefs of actors

Quelle: Mahoney 2000:518

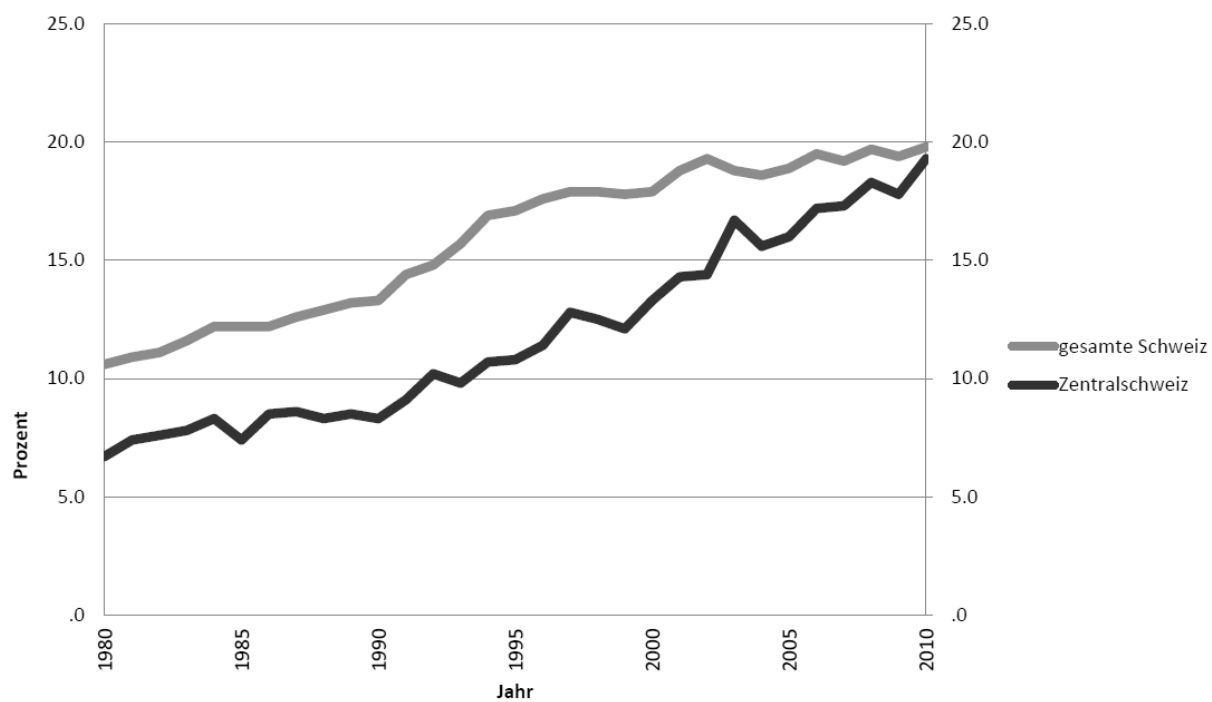
Abbildung 19: Fragestellung 2000/ 2006 zur abhängigen Variablen

42. Welche Ausbildung oder Tätigkeit wirst du voraussichtlich im nächsten Jahr machen?

- | | |
|--|--|
| 8. oder 9. Klasse..... | <input type="checkbox"/> ₁ |
| schulisches Zwischenjahr in der Deutschschweiz
(z.B. 10. Schuljahr, Werkjahr, Berufswahlklasse, Weiterbildungsklasse) . | <input type="checkbox"/> ₂ |
| schulisches Zwischenjahr in einem anderen Sprachgebiet | <input type="checkbox"/> ₃ |
| Praktisches Zwischenjahr/Praktikum (z.B. Au-Pair, Landdienst) | <input type="checkbox"/> ₄ |
| Berufslehre (<i>bitte den Beruf und den Betrieb angeben</i>) | <input type="checkbox"/> ₅ |
| Beruf: _____ | |
| Betrieb: _____ | |
| Anlehre (<i>bitte den Beruf angeben</i>) | <input type="checkbox"/> ₆ |
| Beruf: _____ | |
| Vorlehre | <input type="checkbox"/> ₇ |
| Ausbildung als Primarlehrer/in oder Kindergärtner/in | <input type="checkbox"/> ₈ |
| Handelsschule/Verkehrsschule | <input type="checkbox"/> ₉ |
| Diplommittelschule..... | <input type="checkbox"/> ₁₀ |
| Gymnasium, Kantonsschule | <input type="checkbox"/> ₁₁ |
| Andere Ausbildung (<i>bitte die Ausbildung angeben</i>)..... | <input type="checkbox"/> ₁₂ |
| Ausbildung: _____ | |
| Job, bezahlte Arbeit (<i>bitte angeben</i>) | <input type="checkbox"/> ₁₃ |
| Job: _____ | |
| etwas anderes (<i>bitte angeben</i>)..... | <input type="checkbox"/> ₁₄ |
| _____ | |
| Ich weiss noch nicht..... | <input type="checkbox"/> ₁₅ |

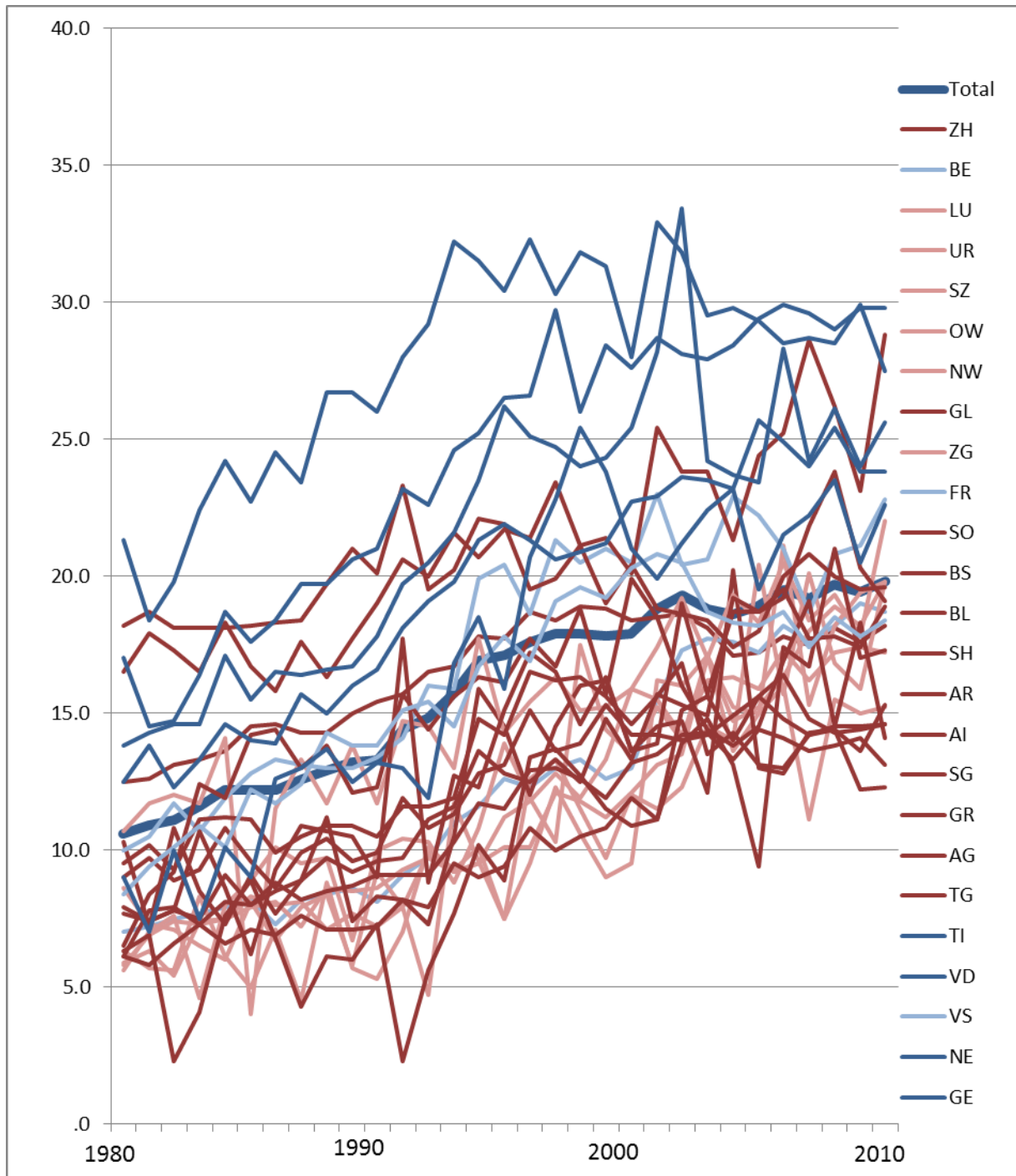
Quelle: PISA 2000

Abbildung 20: Gymnasiale Maturitätsquote Zentralschweiz und gesamte Schweiz 1980 - 2010 im Vergleich



Quelle: Bundesamt für Statistik 2011b

Abbildung 21: Gymnasiale Maturitätsquote nach Kanton 1980 - 2010



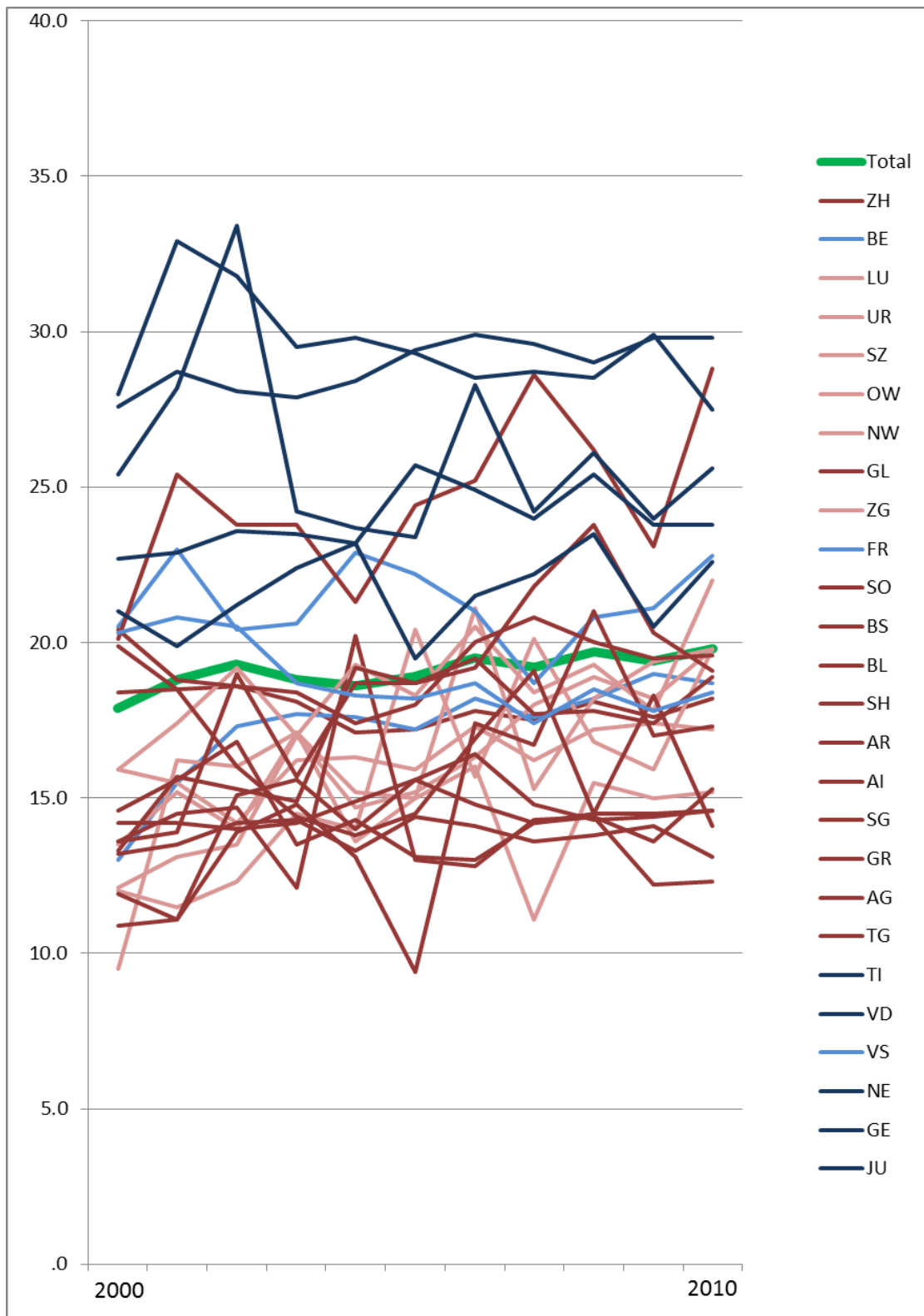
Rot: Deutschschweizer Kantone

Blau: Französisch- und Italienischsprachige Kantone

Blau + fett: gesamte Schweiz

Quelle: Bundesamt für Statistik 2011b

Abbildung 22: Gymnasiale Maturitätsquote 2000-2010 nach Kantonen



hellrot: ehemals katholisch-konservative Kantone der Zentralschweiz
 hellblau: übrige katholische Kantone

Quelle: Bundesamt für Statistik 2011b

7.2 Tabellen

Tabelle 19: Stichprobe von PISA 2000 nach Sprachregion

Kombinierte Stichproben	Drei Sprachregionen				Zusatzstichproben		
	Total	CH-D	CH-F	CH-I	BE-D	SG	ZH
International 15-Jährige	6100	4458	1232	410	keine Zusatzstichprobe		
National 9. Klässler	7997	5236	1815	946	1006	1076	1102
Davon 15-Jährige in der Internationalen Stichprobe	4557	3395	899	263	713	664	652

EDK PISA Datenbank 2001

Separate Zusatzstichprobe	Total	FR	GE	JU	NE	VS-F	VD
Französische Schweiz 9. Klassen	4833	893	762	722	820	866	770

EDK PISA Datenbank 2001

Tabelle 20: Voraussichtliche Ausbildung auf Sekundarstufe II

	Prozent	*Anzahl Jugendliche
Berufsbildung	45.7%	29'900
Lehre	40.8%	26'700
Handels-und Verkehrsschulen	3.5%	2'300
Anlehre	1.4%	900
Allgemeinbildung	28.9%	18'900
Maturitätsschule	24.5%	16'000
Diplommittelschule	4.4%	2'900
Zwischenlösung	19.9%	13'000
Vorlehre	0.7%	500
Schulisches Zwischenjahr im eigenen Sprachgebiet	13.6%	8'900
Schulisches Zwischenjahr in einem anderen Sprachgebiet	2.9%	1'900
Praktisches Zwischenjahr	2.7%	1'800
Andere, nicht näher bezeichnete Ausbildungen	0.7%	500
Keine unmittelbaren Ausbildungsabsichten	4.3%	2'800
Aufnahme einer Erwerbstätigkeit	0.9%	600
Andere, nicht näher bezeichnete Tätigkeiten	1.0%	700
Ungewissheit	2.4%	1'500
Total	100.0%	65'400

*Hochrechnung für die 9.-Klässler/innen des Schuljahres 1999/2000 (auf 100 gerundet)

©PISA/EDK/TREE

Tabelle 21: HISEI * „Faktor soziale Ungleichheit“, PISA 2000

		Faktor soziale Herkunft	HISEI
Faktor soziale Herkunft	Korrelation nach Pearson	1	.694**
	Signifikanz (2-seitig)		.000
	N	7997	7696
HISEI	Korrelation nach Pearson	.694**	1
	Signifikanz (2-seitig)	.000	
	N	7696	7696

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Quelle PISA 2000, eigene Berechnung (gewichtet)

Tabelle 22: Korrelation HISEI mit ESCS, PISA 2006

		ESCS	HISEI
ESCS	Korrelation nach Pearson	1	.802**
	Signifikanz (2-seitig)		.000
	N	20365	20168
HISEI	Korrelation nach Pearson	.802**	1
	Signifikanz (2-seitig)	.000	
	N	20168	20169

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Missings 2000: 301 (3.8%), 2006: 288 (1.4%)

Quelle PISA 2006, eigene Berechnung, gewichtet

Tabelle 23: Leseleistung 2000 und 2006 im Vergleich

		2000	2006
N		7997	20456
Mittelwert		499.0009	501.8555
Standardabweichung		94.87845	83.62686
Minimum		88.59	171.50
Maximum		804.70	797.62
Perzentile	25	436.7200	446.5709
	50	506.0066	506.2336
	75	566.8500	561.5415

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 24: Besucher Schultyp auf Sekundarstufe I *katholisch-konservative Prägung des Bildungssystems

	2000		2006	
Schultyp auf Sekundarstufe I	andere Kantone	Zentral-schweiz	andere Kantone	Zentral-schweiz
ohne Selektion, andere	6.50%	2.90%	0.20%	0.00%
Sek B	27.80%	25.70%	28.70%	24.10%
Sek A	35.50%	41.60%	36.40%	50.90%
Gymnasium	30.10%	29.80%	34.70%	24.90%
Anzahl	7300	697	18538	1740

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 25: Kreuztabelle Schulbesuch auf Sekundarstufe I*Schulbesuch Sekundarstufe II

		2000		2006	
Schultyp auf Sekundarstufe I		nicht Gymnasium	Gymnasium	nicht Gymnasium	Gymnasium
ohne Selektion, andere	% innerhalb von sek14kat	85.90%	14.10%	96.30%	3.70%
	% innerhalb gymja Sek II	7.10%	3.10%	0.20%	0.00%
Sek B	% innerhalb von sek14kat	99.20%	0.80%	99.60%	0.40%
	% innerhalb gymja Sek II	34.80%	0.70%	36.50%	0.30%
Sek A	% innerhalb von sek14kat	87.50%	12.50%	90.30%	9.70%
	% innerhalb gymja Sek II	44.20%	16.70%	48.30%	12.30%
Gymnasium	% innerhalb von sek14kat	31.60%	68.40%	29.00%	71.00%
	% innerhalb gymja Sek II	13.90%	79.50%	15.00%	87.30%
Total	% innerhalb von sek14kat	72.60%	27.40%	70.40%	29.60%
	% innerhalb gymja Sek II	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

N=7067

N=17408

Quelle: PISA 2000 und PISA 2006, eigene Berechnungen

Tabelle 26: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2000

Kollinearitätsstatistik			Kollinearitätsdiagnose	
	Toleranz	VIF		Konditionsindex
(Konstante)			1	1
Katholisch konservativ	0.988	1.012	2	1.975
HISEI	0.989	1.012	3	2.827
Männlich	1	1	4	5.44
Grösse d. Schulorts	0.977	1.023	5	9.137

a. Abhängige Variable (gymja) mit Sek 1

a. Abhängige Variable (gymja) mit Sek 1

Die Toleranzwerte erlauben eine Aussage darüber, wie gross der Anteil einer unabhängigen Variablen ist, der durch die anderen unabhängigen Variablen erklärt werden kann. Je höher der Toleranzwert, umso kleiner die Kollinearität. Die Toleranzwerte können zwischen 0 und 1 liegen. Ein Blick auf die Toleranzwerte zeigt, dass zwischen den vier unabhängigen Variablen keine Kollinearität besteht. 1.2% bis 2.3% der unabhängigen Variablen sind durch die anderen Variablen erklärbar. Die Konditionsindizes der Kollinearitätsdiagnose liegen zwischen 1 und 9.137. Bei Konditionsindizes von weniger als 10 liegt kaum Multikollinearität vor.

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 27: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Endmodell 2006

Kollinearitätsstatistik			Kollinearitätsdiagnose	
	Toleranz	VIF		Konditionsindex
(Konstante)			1	1
Katholisch konservativ	0.916	1.092	2	2.84
HISEI	0.848	1.179	3	3.915
Männlich	0.978	1.022	4	5.03
Grösse des Schulorts	0.931	1.074	5	5.268
Deutschschweiz	0.839	1.193	6	7.179
Universitätskanton	0.875	1.142	7	8.978
Testsprache	0.881	1.135	8	10.733
Leseleistung	0.623	1.605	9	13.819
Schultyp auf Sekundarstufe I	0.596	1.676	10	26.195

a. Abhängige Variable (gymja) mit Sek 1

a. Abhängige Variable (gymja) mit Sek 1

Erläuterungen vgl. Tabelle 26: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2000)

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 28: Modelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2000

Modelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2000									
Modell	1	1.1	2	2.1	3	4.2.1	4.2.2	4	4.1
Grundmodell	B. odds ratio	B. odds	B. odds	B. odds ratio	B. odds ratio	B. odds ratio	B. odds ratio	B. odds ratio	B. odds ratio
Unabhängige Variablen									
konfessionelle Prägung durch Schulbesuch									
katholisch (ehem. Sonderbund, Zentralschweiz)	-0.398 .000a	0.672** 1	-0.683 .000a	0.502** 1	-0.699 .000a	0.497** 1	-0.856 .000a	0.425** 1	-0.757 .000a
nicht katholisch (andere Regionen)									
soziale Herkunft									
höchster sozioökonomischer Index d. Elternhaus (HISEI)	0.046 .000a	1.047** 1	0.047 .000a	1.048** 1	0.046 .000a	1.047** 1	0.028 .000a	1.029** 1	0.024 .000a
Geschlecht									
weiblich	0.452 .000a	1.572** 1	0.465 .000a	1.591** 1	0.46 .000a	1.584** 1	0.535 .000a	1.707** 1	0.458 .000a
männlich									
Regionale Herkunft: Stadt-Land									
Ort mit 0-3000 Einwohnern	-1.503 .000a	0.222** 1	-1.466 .000a	0.231** 1	-1.389 .000a	0.249** 1	-0.959 .000a	0.383** 1	-0.954 .000a
Ort mit 3001-15000 Einwohnern	-0.462 .000a	0.63** 1	-0.416 .000a	0.66** 1	-0.517 .000a	0.597** 1	-0.551 .000a	0.576** 1	-0.571 .000a
Ort mit 15000-100000 Einwohnern	0.254 .000a	1.289** 1	0.288 .000a	1.334** 1	0.181 .000a	1.108** 1	0.029 .000a	1.029** 1	-0.121 .000a
Ort mit mehr als 100000 Einwohnern									
Regionale Herkunft: Sprachregion									
französisch- & italienischsprachig			0.891 .000a	2.437** 1	0.836 .000a	2.308** 1	0.929 .000a	2.531** 1	1.071 .000a
deutschsprachig									
Regionale Herkunft: Nähe zur Universität									
Volksschule nicht in Universitätskanton			0.206 .000a	1.228** 1	0.195 .000a	1.216** 1	-0.641 .000a	0.527** 1	-0.678 .000a
Volksschule in Universitätskanton									
kulturelle Herkunft									
Unterrichtssprache ist eine Fremdsprache					-0.263 .000a	0.769** 1	0.109 .000a	1.581** 1	0.475 .000a
Unterrichtssprache ist Muttersprache									
Schulische Leistungsmerkmale									
Leseleistung									
auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp									
Schulen ohne Selektion									
Schulen mit Grundansprüchen									
Schulen mit erweiterten Ansprüchen									
Untergymnasium									
Konstanter Term	-2.978 .000a	0.051** 1	-3.01 .000a	0.049** 1	-2.983 .000a	0.051** 1	-2.983 .000a	0.051** 1	-2.983 .000a
Pseudo r^2 nach Nagelkerke	0.202 6768	0.199 6768	0.233 6768	0.231 6768	0.231 6768	0.239 6539	0.099 6567	0.579 6567	0.606 6539
N (nicht gewichtet!!! Berechnung war nur so möglich)									
** mindestens $p \leq 0.01$									
* mindestens $p \leq 0.05$									
Quelle: PISA Schweiz 2000; eigene Berechnungen									

Tabelle 29: Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Grundmodell 2006

Kollinearitätsstatistik		Kollinearitätsdiagnose		
	Toleranz	VIF		Konditionsindex
Konstante			1	1
Katholisch konservativ	1	1	2	1.893
HISEI	0.989	1.011	3	2.816
Männlich	0.999	1.001	4	6.141
Grösse d. Schulorts	0.988	1.012	5	9.606

a. Abhängige Variable: gymja mit Sek 1

a. Abhängige Variable: gymja mit Sek 1

Die Toleranzwerte erlauben eine Aussage darüber, wie gross der Anteil einer unabhängigen Variablen ist, der durch die anderen unabhängigen Variablen erklärt werden kann. Je höher der Toleranzwert, umso kleiner die Kollinearität. Die Toleranzwerte können zwischen 0 und 1 liegen. Ein Blick auf die Toleranzwerte zeigt, dass zwischen den vier unabhängigen Variablen keine Kollinearität besteht. 0.00% bis 1.2% der unabhängigen Variablen sind durch die anderen Variablen erklärbar.

Die Konditionsindizes der Kollinearitätsdiagnose liegen zwischen 1 und 9.606. Bei Konditionsindizes von weniger als 10 liegt kaum Multikollinearität vor.

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 30. Kollinearitätsstatistik und Kollinearitätsdiagnose zum Endmodell 2006

Kollinearitätsstatistik		Kollinearitätsdiagnose		
	Toleranz	VIF		Konditionsindex
(Konstante)			1	1
Katholisch konservativ	0.939	1.066	2	2.681
HISEI	0.848	1.18	3	2.866
Männlich	0.977	1.024	4	3.745
Grösse des Schulorts	0.824	1.213	5	4.068
Sprachregion Deutschschweiz	0.779	1.283	6	5.74
Universitätskanton	0.778	1.286	7	8.929
Unterrichtssprache ist Testsprache	0.874	1.144	8	10.137
Leseleistung	0.616	1.624	9	12.932
Schultyp auf Sekundarstufe I	0.598	1.673	10	26.575

a. Abhängige Variable: gymja mit Sek 1

a. Abhängige Variable: gymja mit Sek 1

Vgl. Tabelle 29

Quelle PISA 2000/ 2006, eigene Berechnung

Tabelle 31: Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2006

Modelle zu den Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang auf ein Gymnasium in der Sekundarstufe II im Jahr 2006									
Modelle	1	1.1	2	2.1	3	4.2.2	4.2.1	4	4.1
	Grundmodell gesamt	Grundmodell ohne konfessionelle Prägung	regionale Herkunft Sprachregion kontrolliert	regionale Herkunft kontrolliert	kulturelle Herkunft	Schulische Merkmale: Schultyp Sek I	Schulische Leistung	Endmodell	Endmodell ohne konfessionelle Prägung
	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio	B odds ratio
konfessionelle Prägung durch Schulbesuch									
katholisch (ehem. Sonderbund, Zentralschweiz)	0.079 .000a	1.083 1	-0.285 .000a	0.752* 1	-0.228 .000a	0.821 1	-0.272 .000a	-0.307 .000a	0.735 1
soziale Herkunft									
höchster sozioökonomischer Index d. Elternhaus (HISEI)	0.045 1.046**	0.045 1.046**	0.046 1.047**	0.046 1.047**	0.045 1.046**	0.035 1.036**	0.027 1.027***	0.024 1.025**	0.024 1.024**
Geschlecht									
weiblich	0.414 .000a	1.513** 1	0.43 1.538**	0.432 1.54**	0.428 1.535**	0.169 1.185**	0.315 1.371***	0.184 1.202**	0.18 1.197**
männlich									
Regionale Herkunft: Stadt-Land									
Ort mit 0-3000 Einwohnern	-1.358 0.257**	-1.358 0.257**	-1.356 0.258**	-1.421 0.241**	-1.521 0.218**	-1.68 0.186**	-0.67 0.512***	-0.836 0.434**	-0.841 0.431**
Ort mit 3001-15000 Einwohnern	-1.128 0.324**	-1.138 0.321**	-1.193 0.303**	-1.238 0.29**	-1.322 0.267**	-1.492 0.225**	-0.649 0.522***	-0.793 0.452**	-0.766 0.465**
Ort mit 15000 - 100000 Einwohnern	-0.205 0.815**	-0.212 0.809**	-0.284 0.753**	-0.312 0.732**	-0.385 0.68**	-0.629 0.533***	0.092 1.096***	-0.105 0.9**	-0.073 0.93**
Ort mit mehr als 100000 Einwohnern	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1	.000a 1
Regionale Herkunft: Sprachregion									
französisch- & italienischsprachig			0.819 .000a	2.268** 1	0.853 2.348**	0.813 2.254**	0.034 1.035	0.399 1.49**	0.358 1.431**
deutschsprachig									
Regionale Herkunft: Nähe zur Universität									
Volksschule nicht in Universitätskanton				0.12 .000a	1.127* 1	0.034 1.034	-0.56 0.571***	-0.521 0.594**	-0.517 0.597**
Volksschule in Universitätskanton									
kulturelle Herkunft									
Unterrichtssprache ist eine Fremdsprache					-0.275 .000a	0.492 1.636**	0.37 1.447***	0.686 1.987**	0.682 1.978**
Unterrichtssprache ist Muttersprache									
Schulische Leistungsmerkmale									
Leseleistung						0.017 1.017***		0.009 1.009**	0.009 1.009**
<i>auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp</i>									
Schulen ohne Selektion							-2.871 0.057***	-2.552 0.078**	-2.588 0.075**
Schulen mit Grundansprüchen							-6.591 0.001***	-5.727 0.003**	-5.735 0.003**
Schulen mit erweiterten Ansprüchen							-3.057 0.047***	-2.705 0.067**	-2.698 0.067**
Untergymnasium									
Konstanter Term	-2.744 0.064**	-2.666 0.07**	-2.752 0.064**	-2.775 0.062**	-2.606 0.074**	-11.096 0.01517***	-0.014 0.986***	-4.95 0.007**	-5.219 0.005**
Pseudo r ² nach Nagelkerke	0.206 16988	0.206 16988	0.231 16988	0.237 16988	0.24 16372	0.451 16372	0.622 15971	0.647 15971	0.647 15971
N (nicht gewichtet!!! Berechnung war nur so möglich)									
** mindestens p ≤ 0.01									
* mindestens p ≤ 0.05									
Quelle: PISA Schweiz 2006, eigene Berechnungen									

8 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz. 2007. *Einführung in die Soziologie. Der Blick auf die Gesellschaft*. vol. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, Christian und Andreas Lange. 2007. Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsungleichheit im Wandel der Zeit. In: *Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*, Hrsg. Christian Alt (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 137-162.
- Altermatt, Urs. 1989. *Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Benziger.
- Altermatt, Urs. Hrsg. 2003. *Katholische Denk- und Lebenswelten. Beiträge zur Kultur- und Sozialgeschichte des Schweizer Katholizismus im 20. Jahrhundert*. Freiburg Schweiz: Paulusverlag.
- Altermatt, Urs. 2011. Der postkonziliäre Katholizismus. Vom Konfessionalismus zur Religiosität à la carte. In: *Schweizer Kirchengeschichte - neu reflektiert. Festschrift für Rudolf Dellsperger zum 65. Geburtstag*, vol. 73, Hrsg. Ulrich Gäbler, Martin Sallmann und Hans Schneider. Bern: Peter Lang. 371-388.
- Andress, Hans-Jürgen, Jaques A. Hagenaars und Steffen Kühnel. 1997. *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Annen, Martin. 2005. *Säkularisierung im 19. Jahrhundert der Kanton Schwyz als ein historisches Fallbeispiel*. Bern: Lang.
- Appius, Stephanie und Amanda Nägeli. 2011. Lehrmittel - mehr als Schulbücher. In: *Die Volksschule - zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*, Hrsg. Lucien Criblez, Barbara Müller und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. 217-229.
- Arnet, Moritz. 2000. *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970 Entstehung, Geschichte, Kommentar*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Arnold, Judith. 2005. Bildungsentscheidung beim Übergang auf die Tertiärstufe. Untersuchung zur Chancengleichheit bei der Wahl eines Fachhochschul- oder Universitätsstudiums im Kanton Zürich. Philosophische Fakultät: Soziologisches Institut, Universität Zürich, Zürich.
- Arthur, W. Brian. 1989. Competing Technologies, Increasing Returns, and Lock-In by Historical Events. In: *The Economic Journal* 99: 116-131.
- Arthur, W. Brian. 1994. *Increasing returns and path dependence in the economy*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Arthur, W. Brian, Yuri M. Ermoliev und Yuri M. Kaniovski. 1987. Path-dependent processes and the emergence of macro-structure In: *European Journal of Operational Research* 30: 294-303.
- Baumert, Jürgen und Kai Maaz. 2006. Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie. Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 11-29.
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. Kapitel 8. In: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Hrsg. Jürgen Baumert. Opladen: Leske + Budrich. 323-407.

- Beck, Ulrich. Reinhard Krekel. 1983. Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. . In: *Soziale Welt, Sonderband*. Hrsg. Reinhard Krekel: Göttingen: Otto Schwartz & Co. 35-74
- Becker, Rolf. 2007. "Das kathlische Arbeitermädchen vom Lande" - Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In: *Pädagogik und Politik: Historische und aktuelle Perspektiven* Hrsg. Claudia Crotti, Walter Herzog und Philipp Gonon. Bern: Haupt. 177-204.
- Benninghaus, Hans. 1998. *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Peter A. 1999. Kommunikation ohne Anwesenheit. Ambivalenzen der postindustriellen Wissensgesellschaft. In: *Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung*, Hrsg. Claudia Rademacher, Markus Schroer und Peter Wiechens. Opladen: Westdeutscher Verlag. 145-167.
- Bertram, Hans und Marina Hennig. 1996. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande: Milieus und Lebensführung in regionaler Perspektive. In: *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit*, Hrsg. Axel Bolder, Helmut Heid, Walter R. Heinz und Klaus Rodax. Opladen Leske + Budrich. 229-251.
- Beyer, Jürgen. 2005. Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: *Zeitschrift für Soziologie* 34.
- Beyer, Jürgen. 2006. *Pfadabhängigkeit. Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel*. vol. 56. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- BFS. 2007. Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht und Kanton 1980 - 2005.
- BFS. Bundesamt für Statistik. 2011a. National. Wie gut bereiten unsere Schulen ihre Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vor.
<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/01/01/01.html>. (Stand: 12. 12. 2011).
- BFS. 2011b. *Statistik der Bildungsabschlüsse*. Neuchâtel: BFS.
- BFS, Bundesamt für Statistik. Bundesamt für Statistik. 2011c. Analyseregionen: Agglomerationen und Metropolräume. Definition der städtischen Gebiete und Agglomerationen. In: *Agglomerationen und Metropolräume*,
http://www.bgs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/11/geo/analyse_regionen/04.html. (Stand: 26.10. 2011).
- BFS, Bundesamt für Statistik. 2011d. Frühzeitige Schulabgänger/innen nach Nationalität. In: *BFS: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*,
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/21/02/ind32.indicator.70611.3203.html>. (Stand: 03.01.2012).
- BFS, Bundesamt für Statistik. 2011e. Gleichheit: Kulturelle Heterogenität an der obligatorischen Schule. In: *Bildungssystemindikatoren*,
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.informations.51313.503.html>. (Stand: 03.01.2012).
- BFS, Bundesamt für Statistik. BFS. 2011f. Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht und Grossregion, 1980-2010.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.indicator.10106.101.html>. (Stand: 30.12.2011).
- BFS, Bundesamt für Statistik. BFS. 2011g. Städtisches und ländliches Gebiet in der der Schweiz am 5. 12. 2000 (Volkszählung). In: *Statistischer Atlas der Schweiz*, (Stand: 14.01.2011).
- BFS, Bundesamt für Statistik. 2011h. *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 2011*. Hrsg. Bundesamt für Statistik BFS. Neuchâtel: Verlag Neue Züricher Zeitung Zürich.

- BFS/EDK. 2002. *Für das Leben gerüstet? die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS/EDK, Urs Moser, Domenico Angelone, Christian Brühwiler, Patrizia Kis-Fedi, Grazia Buccheri, Myrta Mariotta, Christian Nidegger, Jean Moreau und François Gingins. 2009. *PISA 2006: Analysen zum Kompetenzbereich Naturwissenschaften, Rolle des Unterrichts, Determinanten der Berufswahl, Vergleich von Kompetenzmodellen*. Neuchâtel/Bern: Bundesamt für Statistik.
- Binnenkade, Alexandre und Aram Mattioli. Hrsg. 1999. *Die Innerschweiz im frühen Bundesstaat (1848-1874). Gesellschaftsgeschichtliche Annäherungen*. Zürich: Chronos. 61-76.
- Bischof, Franz Xaver. 2008. Kulturkampf. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17244.php>. (Stand: 21.07.2012).
- BKZ-Geschäftsstelle. 2012. Bildung. Bildungsregion Zentralschweiz. www.bildung-z.ch. (Stand: 11.06.2012).
- BKZ. 2012. Bildungsregion Zentralschweiz. <http://www.bildung-z.ch/>. (Stand: 24. 2.).
- BKZ, Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz. 2000. Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ-Konkordat). (Stand: 10.06.2012).
- BKZ, Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz. 2008. *Konferenzen Kommissionen Arbeitsgruppen 2008*. Luzern: BKZ.
- Blanc, Emile, Eugen Egger und Diego Erba. 1978. Bisherige Bestrebungen zur Lehrplankoordination. In: *Bildungspolitik: Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* 63: 18-28.
- Bloch, Alexandra. 1999. Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900. In: *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Hrsg. Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Bern: Peter Lang. 123-153.
- Bolliger, Christian. 2007. *Konkordanz und Konfliktlinien in der Schweiz. 1945 bis 2003. Parteienkooperation, Konfliktdimensionen und gesellschaftliche Polarisierung bei den eidgenössischen Volksabstimmungen*. Bern: Haupt.
- Bolliger, Christian und Regula Zürcher. 2004. Deblockierung durch Kooptation? Eine Fallstudie zur Aufnahme der Katholisch-Konservativen in die schweizerische Landesregierung 1891. In: *Swiss Political Science Review* 4: 59-92.
- Bornscher, Volker. 1998. *Westliche Gesellschaft - Aufbau und Wandel*. Zürich: Seismo Verlag.
- Bornscher, Volker. 2005. *Institutionelle Ordnungen. Markt, Staat, Unternehmung, Schule - und soziale Ungleichheit*. Zürich: Loreto Verlag.
- Bornscher, Volker. 2007. *Konflikt, Gewalt, Kriminalität und abweichendes Verhalten. Ursachen, Zeit- und Gesellschaftsvergleiche*. Zürich: Loreto Verlag VB.
- Bornscher, Volker und Doris Aebi. 1992. Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft - Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 18: 539-567.
- Bossard-Borner, Heidi. 1999. Kantonale Refugien und katholisches Ghetto. Zur Lage der Unterlegenen. In: *Die Innerschweiz im frühen Bundesstaat (1848-1874). Gesellschaftsgeschichtliche Annäherungen*, vol. 6, *Clio Lucerniensis*, Hrsg. Alexandre Binnenkade und Aram Mattioli. Zürich: Chronos. 61-76.
- Bossard, Carl. 1984. *Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne*. vol. Bd. 4. Hrsg. Historischer Verein Zug. Zug: Verlag Zürcher AG.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley & Sons.

- Bourdieu, Pierre. 1983a. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983b. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Soziale Welt. Sonderband*, Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Otto Schwartz & Co. 183-218.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bühl, Achim. 2006. *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Bundeskanzlei, Schweizerische. 1985. Erste Vorlage: Koordination des Schuljahresbeginns in allen Kantonen. Abstimmungstext. In: *Volksabstimmung vom 22. September 1985. Erläuterungen des Bundesrates*, Hrsg. Schweizerische Bundeskanzlei. Bern: Schweizerische Bundeskanzlei. 3-5.
- Bundeskanzlei, Schweizerische. 2012a. Chronologie Volksabstimmungen. http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/vab_2_2_4_1_gesamt.html. (Stand: 02. 06. 2012).
- Bundeskanzlei, Schweizerische. 2012b. Eidgenössische Volksinitiative 'Schulkoordination'. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis94.html>. (Stand: 08.06.2012).
- Bundeskanzlei, Schweizerische. 2012c. Volksabstimmung vom 4. März 1973. Vorlage Nr. 234. Bundesbeschluss vom 06.10.1972 über die Aenderung der Bundesverfassung betreffend das Bildungswesen. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/19021123/det59.html>. (Stand: 02.06. 2012).
- Bundeskanzlei, Schweizerische. 2012d. Vorlage Nr. 59. Bundesbeschluss betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule durch den Bund. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/19021123/det59.html>. (Stand: 02.06. 2012).
- Bütikofer, Anna. 2006. *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Bütikofer, Anna. 2008. Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798 - 1803). In: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Hrsg. Lucien Criblez. Bern: Haupt Verlag. 33-55.
- BV. 1999. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999. (Stand: 1. 1. 2012).
- Castles, Francis G. . 1999. *Comparative Public Policy. Patterns of Post-war Transformation*. Cheltenham, Northampton Edward Elgar.
- Christen, Werner. 1977. Schulreformen 1970-1974: Eine Übersicht und quantitative Analyse. In: *Bildungspolitik: Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* 61/62: 11-31.
- CLEVS, Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz. 2010. Zur Geschichte des CLEVS. <http://www.clevs.ch/geschichte.html>. (Stand: 17. 04. 2011).
- Coleman, James S. 1991. *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Coradi Vellacott, Maja. 2007. Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Soziologie, Universität Zürich, Zürich.
- Coradi Vellacott, Maja und Stefan C. Wolter. Hrsg. 2002. *Soziale Herkunft und Chancengleichheit*. Bern.
- Coradi Vellacott, Maja und Stefan C. Wolter. 2005. *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Hrsg. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Aarau: SKBF.
- Criblez, Lucien. 1999. Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im*

19. Jahrhundert, Hrsg. Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Bern: Peter Lang. 337-359.
- Criblez, Lucien. 2000. Eine Schule der Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule im 19. Jahrhundert. In: *Neue Zürcher Zeitung*. vol. 155. Zürich. 76
- Criblez, Lucien. 2001. Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung - am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23: 95-116.
- Criblez, Lucien. Hrsg. 2008a. *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt Verlag. 350.
- Criblez, Lucien. 2008b. Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Hrsg. Lucien Criblez. Bern: Haupt Verlag. 57-86.
- Criblez, Lucien. 2010. Schweiz. In: *Die Bildungssysteme Europas, Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46*, Hrsg. Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho Von Kopp und Lutz R. Reuter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 665-688.
- Criblez, Lucien, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Hrsg. 1999. *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Peter Lang.
- Criblez, Lucien und Rita Hofstetter. Hrsg. 2000. *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Bern: Peter Lang SA.
- Criblez, Lucien und Christina Huber. 2008. Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen "Schulvogt". In: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Hrsg. Lucien Criblez. Bern: Haupt Verlag. 87-129.
- Crotti, Claudia. 2008. Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Hrsg. Lucien Criblez. Bern: Haupt Verlag. 251-276.
- D-EDK-Geschäftsstelle. 2012. Projekt Lehrplan 21. www.lehrplan.ch. (Stand: 11.06.2012).
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. 2012. Die EDK und ihre Regionalkonferenzen. (Stand: 05.07.2012).
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/ Osnabrück: Nannen-Verlag.
- David, Paul A. 1985. Clio and the Economics of QWERTY. In: *American Economic Review* 75: 332-337.
- David, Paul A. 1994. Why are institutions the 'carriers of history'? Path dependence and the evolution of conventions, organizations and institutions. In: *Structural Change and Economic Dynamics* 5: 205-220.
- Diebold, Markus. 2000. Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz - Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis. In: *la formation des enseignant(e)s primaires Histoire et réformes acutelles*, Hrsg. Lucien Criblez und Rita Hofstetter. Bern: Peter Lang. 203-238.
- Diefenbach, Heike. 2004. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolge von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: *Bildung als Privileg?*, Hrsg. Rolf/ Wolfgang Lauterbach Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EDK. 2012. Das Bildungssystem Schweiz. http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf. (Stand: 14.06.2012).
- EDK, Generalsekretariat. 2008. HarmoS - Harmonisierung der obligatorischen Schule Schweiz. Kurzinformation. 1-4

- EDK, Konferenz Schweizerischer Erziehungsdirektoren. 2007a. PISA: erste Bilanz zum OECD-Programm. Pressemitteilung.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1970. Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970. <http://edudoc.ch/record/1987/files/1-1d.pdf>. (Stand: 07.06.2012).
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2007b. Aufbau des Bildungssystems und der Bildungsverwaltung. Kapitel 2 des Schweizer Beitrags für die Datenbank "Eurybase - the database on education systems in europe". EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Schweizerische Eidgenossenschaft. Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- EDK, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. 2007c. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. EDK. 1-8
- EDK/SBF. 2008. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II*. Bern: EDK/SBF.
- Ehmke, Timo und Thilo Siegle. 2005. ISEI ISCED; HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8: 521-539.
- Fäh, Robert. 2000. *Urner Schiefertafel. Aus der Urner Schulgeschichte*. Altdorf: Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri.
- Förster, Christian. 2007. *Troja oder Bologna? Die Reform des Hochschulwesens zwischen Pfadabhängigkeit und Angleichung*. Hrsg. Institut für Politikwissenschaft Eberhard Harls Universität Tübingen. Tübingen: Institut für Politikwissenschaft Eberhard Harls Universität Tübingen.
- forumbildung. 2010. Maturitätsquote als Indikator für den Bildungsstandort. <http://www.forumbildung.ch/images/uploads/website/veranstaltungen/bildungspolitik/Maturaquote.pdf>. (Stand: 02.01.2012).
- Freiburghaus, Dieter und Felix Buchli. 2003. Die Entwicklung des Föderalismus und der Föderalismusdiskussion in der Schweiz von 1874 bis 1964. In: Swiss Political Science Review 9: 29-56.
- Freitag, Markus und Marc Bühlmann. 2003. Die Bildungsfinanzen der Schweizer Kantone. Der Einfluss sozioökonomischer Bedingungen, organisierter Interessen und politischer Institutionen auf die Bildungsausgaben im kantonalen Vergleich. In: Swiss Political Science Review 9: 139-168.
- Fuchs-Heinritz, Werner. 1994. Institution. In: *Lexikon zur Soziologie*, Hrsg. Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold. Opladen: Westdeutscher Verlag. 302f.
- Fuchs, Gabriela. 2005. Leistungsmessungen und Systemsteuerung. In: *ÉDUCATION^{CH}*. vol. 07 Juni 2005. Bern.
- Fuchs, Hanns. 2011. *Der Aufbruch. Wie das Luzerner Volk zu seiner Universität kam*. Luzern: Verlag Pro Libro GmbH.
- Gäbler, Ulrich, Martin Sallmann und Hans Schneider. Hrsg. 2011. *Schweizer Kirchengeschichte - neu reflektiert. Festschrift für Rudolf Dellsperger zum 65. Geburtstag*. Bern: Peter Lang. 243-255.
- Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf und Donald J. Treiman. 1992. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: Social Science Research 21: 1-56.
- Geissler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In: *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A./ Heike Kahlert Berger. Weinheim/München. 71-100.

- Geser, Hans. 2004. Gibt es in der Schweiz noch konfessionelle politische Kulturen? Einige überraschende Befunde aus einer diachronen Studie über lokale Parteien. http://www.socio.ch/par/ges_10.pdf. (Stand: 14.01.2009).
- GK, Goldauer Konferenz. 2003. *Bildungsplanung Zentralschweiz übernimmt die Aufgaben der GOLDAUER KONFERENZ*. Goldau: Goldauer Konferenz.
- Grob, Alexander, Erich Leu und Esther Kirchhoff. 2007. Evaluation Passerelle Berufsmaturität - Universitäre Hochschulen. <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba4101b.pdf>. (Stand: 30.05.2012).
- Grunder, Hans-Ulrich. 2006. Alphabetisierung. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10394.php>. (Stand: 29.04.2012).
- Grunder, Hans-Ulrich. 2011. Primarschule. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10402.php> (Stand: 29.04.2012).
- Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch. 2010. Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrolle. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 599-622.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Hartmann, Michael. 2006. Leistungselite - soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule. In: *Elitebildung - Bildungselite erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Hrsg. Jutta Ecarius und Lothar Wigger. Opladen: Budrich. 206-225.
- Henz, Ursula und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch Bildungsexpansion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605-633.
- Horat, Erwin. 2007. Anfänge und Entwicklung des Schwyzer Bildungswesens. In: *150 Jahre Lehrerseminar Rickenbach (1856-2006). Die Direktoren der letzten fünfzig Jahre, Seminarlehrer und Ehemalige schauen zurück*, vol. 91, Hrsg. Kulturkommission des Kantons Schwyz. Schwyz: Schwyzer Hefte. 12-31.
- Hotz, Marie-Christine. 2005. *Soziokulturelle Unterschiede in der Schweiz. Vier Indizes zu räumlichen Disparitäten, 1990-2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- HR, Kanton Aargau. 2012. Sabe Verla AG. Handelsregister des Kantons Aargau. Internetauszug., ag.powernet.ch/websservices/net/HRG. (Stand: 11.06.2012).
- Hradil, Stefan und Jürgen Schiener. 2001. *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hupka-Brunner, Sandra. 2011. Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher. Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30: 62-78.
- IKLK, Interkantonale Lehrmittelkonferenz. 1976. *Vereinbarung betreffend die interkantonale Lehrmittelkonferenz (IKLK)*. Küsnacht: IKLK.
- IKLK, Interkantonale Lehrmittelkonferenz. 1997. Organisations-Statut der Goldauer Konferenz. www.zrk.ch/dms/dokument/dokument_datei_id_36_md9931.pdf. (Stand: 07.06.2012).
- Jenzer, Carlo. 1999. Der Aufbau der staatlich organisierten Schule im Kanton Solothurn: Der obligatorische Schulbesuch für alle und die Loslösung von der Kirche. In: *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Hrsg. Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Bern: Peter Lang. 73-92.
- Jungebauer-Gans, Monika. 2006. Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen - eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In: *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem eine empirisch-theoretische Bestandesaufnahme*, Hrsg. Werner Georg. Konstanz: UVK. 175-189.

- Kahlert, Heike. 2008. Bildung und Erziehung im Übergang zur Wissensgesellschaft. In: *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, vol. Band 2, Hrsg. Herbert Wilems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 773-796.
- Kälin, Adalbert. 1991a. Interkantonale Zusammenarbeit im Lehrmittelwesen. Küsnacht: unveröffentlichte Zusammenstellung der Goldauer Konferenz.
- Kälin, Adalbert. 2007. Erinnerungen an Dr. Max Flüeler. In: *150 Jahre Lehrerseminar Rickenbach. Die Direktoren der letzten fünfzig Jahre, Seminarlehrer und Ehemalige schauen zurück*, vol. 91, Hrsg. Kulturkommission des Kantons Schwyz. Schwyz: Verlag Schwyzer Hefte. 32-40.
- Kälin, Adi. 1991b. *Goldauer Konferenz. Am Anfang stand ein Lesewerk*. Goldau: Goldauer Konferenz.
- Kerber, Walter. 1996. Katholische Soziallehre. In: *Lexikon für Theologie und Kirche. Hermeneutik bis Kirchengemeinschaft*, vol. Bd. 5, Hrsg. Walter Kasper et al. Freiburg, Basel, Rom, Wien: Herder. 1362f.
- Kiechler, Norbert. 2011. *Die Schwyzer Heimatkunde begann im Pfarrhaus. Der Kanton Schwyz in Schulbüchern der Primarschule 1843 - 2008*. vol. Heft 103. Schwyz: Historischer Verein des Kantons Schwyz.
- Klieme, Eckhard, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. 2010. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kloster Einsiedeln, Stiftsschule. 2011. Die Lehrerschaft und ihr Engagement. <http://www.stiftsschule-einsiedeln.ch/lehrerschaft>. (Stand: 30. 06. 2012).
- Köck, Peter. 2002. Institution. In: *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht : 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen*, Hrsg. Peter Köck und Hanns Ott. Donauwörth: Auer. 329.
- Konsortium_PISA.ch. 2010. *PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Bern und Neuchâtel: BBT/ EDK und Konsortium PISA.ch.
- Koordinationskommission, Erziehung-Bildung-Kultur. 1986. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Regionalkonferenzen der EDK. http://www.vsa-aas.org/fileadmin/user_upload/texte/ag_koko/B04.pdf. (Stand: 08.06.2012).
- Lamprecht, Markus. 1991. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: *Das Ende der sozialen Schichtung*, Hrsg. Volker Bornschie. Zürich: Seismo. 126-153.
- Lamprecht, Markus und Hanspeter Stamm. 1996. *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen Eidgenössische Volkszählung 1990*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lanfranchi, Andrea. 2002. *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lattmann, Urs Peter und Peter Metz. 2006. *Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen*. Luzern: Comenius.
- Lipset, Seymour Martin und Stein Rokkan. 1967. *Party systems and voter alignments cross-national perspectives*. New York, NY: Free Press.
- Luzern, Staatskanzlei Kanton. 2000. Volksabstimmung vom 21. Mai 2000. Gesetz über die universitäre Hochschulbildung (Universitätsgesetz). Staatskanzlei Kanton Luzern. Luzern.
- Mahoney, James. 2000. Path Dependency and Historical Sociology. In: *Theory and Society* 29: 507-548.
- Mahoney, James. 2004. Comparative-Historical Methodology. In: *Annual Review of Sociology* 30: 81-101.

- Mahoney, James, Dietrich Rueschemeyer und et al. 2003. *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manz, Karin. 2008. Die Bundessubvention für die Primarschule. Analyse einer bildungspolitischen Debatte um 1900. In: *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*, Hrsg. Lucien Criblez. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag. 155-181.
- Marty, Jost. 1985. *Rückblick auf 30 Jahre GOLDAUER KONFERENZ*. vol. 1/85. Goldau: Goldauer Konferenz.
- Mattioli, Aram und Markus Ries. 2000. *"Eine höhere Bildung thut in unserem Vaterlande Noth". Steinige Wege vom Jesuitenkollegium zur Hochschule Luzern*. Zürich: Chronos.
- Mattmüller, Hanspeter. 1982. Die eidgenössische Bildungspolitik zwischen 1870 und 1903 und die Entstehung der schweizerischen Schulforschung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 32: 401-420.
- Mayntz, Renate. 2002. *Akteure - Mechanismen - Modelle zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Messmer, Kurt. 1994. Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz: von der Vaterlandskunde zur historischen Lernwerkstatt. In: *Geschichte in der Zentralschweiz. Forschung und Unterricht, Clio Lucernensis*, Hrsg. Guy P. Marchal. Zürich: Chronos Verlag. 41-89.
- Meyer, Thomas 2003. Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, Hrsg. BFS und EDK. Neuenburg: BFS.
- Meyer, Thomas, Barbara E. Stalder und Monika Matter. 2003. *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Hrsg. Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuchâtel.
- Moser, Urs und Simone Bergweger. 2005. Soziale Herkunft und Mathematikleistung: Ein vertiefter Blick auf die Kantone. In: *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht*, Hrsg. Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. 99-118.
- Müller, Romano. 2006. Von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II: Schweizerische und ausländische Jugendliche im Übergang zur Lehre und zum Gymnasium. In: *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*, Hrsg. Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler und Ursula Strecken. Zürich: Seismo. 143-174.
- Müller, Walter. 1998. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Sonderheft 38/1998 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Jürgen Friedrichs, Rainer Maria Lepsius und Karl Ulrich Mayer. Opladen: Westdeutscher Verlag. 83-112.
- Müller, Walter und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-42.
- Müller, Walter und Karl Ulrich Meyer. 1976. *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- Naturwissenschaften, Konsortium. 2010. *Basisstandards für die Naturwissenschaften. Unterlagen für den Anhörungsprozess. 25. Januar 2010*. Bern: EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- North, Douglass C. 1992. *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. vol. 76. Hrsg. Karl Homann. Tübingen: Mohr Siebeck.
- NZZ-Online. 2007. Bei Sprache und Bildung ansetzen. Bundesrat beschliesst Massnahmen zur besseren Integration von Ausländern. In: *Neue Zürcher Zeitung Online*. vol. 22. August 2007 Zürich.

- Oberholzer, Paul. 2007. Die ersten Jesuiten in der alten Eidgenossenschaft. <http://www.jesuiten.ch/page.asp?DH=72>. (Stand: 21. 4. 2012).
- OECD. 2007. *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD.
- OECD. OECD. 2009. Education at a Glance 2009: OECD Indicators. In: *Education at a Glance*, www.oecd.org/edu/eag2009. (Stand: 27.10.2011).
- OECD. 2010. *Learning trends. Changes in student performance since 2000* Paris: OECD.
- Omlin, Sibylle. 1999. Demokratische Volksschule und Probleme der Laizität in der Inner-schweiz im 19. Jahrhundert am Beispiel des Kantons Zug. In: *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Hrsg. Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Bern: Peter Lang. 93-122.
- Osterwalder, Fritz und Karl Weber. 2004. Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 26.
- Pampel, Fred C. 2000. *Logistic Regression Assumption*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Peisert, Hansgert. 1967. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Perellon, Juan F. 2005. Path Dependency and the Politics of Quality Assurance in Higher Education. In: *Tertiary Education and Management* 11: 279-298.
- PHZ-Konkordat. 2000. *Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz vom 15.12.2000*.
- Pierson, Paul. 2000a. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: *the American Political Science Review* 94: 251-267.
- Pierson, Paul. 2000b. Not Just What, but When: Timing and Sequence in Political Processes. In: *Studies in American Political Development* 14: 72-92.
- Pierson, Paul. 2004. *Politics in time: history, institutions, and social analysis*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Quenzel, Gurdrun und Klaus Hurrelmann. 2010. Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 61-91.
- Ramseier, Erich und Christian Brühwiler. 2003. Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25: 23-56.
- Rauscher, Anton. 2002. Katholische Soziallehre. In: *Lexikon der Christlichen Demokratie in Deutschland*, Hrsg. Winfried Becker, Günter Buchstab, Anselm Doering-Manteuffel und Rudolf Morsey. Paderborn: Schöningh. 574f.
- Reinhold, Gerd, Siegfried Lamnek und Helga Recker. Hrsg. 1997. *Soziologie-Lexikon*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Renaud, Anne. 2002. Plans d'échantillonnage pour PISA 2000 en Suisse. Rapport de méthodes. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Bundesamt für Statistik (BFS). Neuchâtel.
- Rieger, Andreas. 2001. Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23: 41-70.
- Ries, Markus. 2000. Das Luzerner Jesuitenkollegium. In: *"Eine höhere Bildung thut in unserem Vaterlande Noth". Steinige Wege vom Jesuitenkollegium zur Hochschule Luzern*, Hrsg. Aram Mattioli und Markus Ries. Zürich: Chronos. 9-28.
- Ries, Markus. 2011. Schweizer Katholizismus im 18. und 19. Jahrhundert. Forschungsstand und Perspektiven. In: *Schweizer Kirchengeschichte - neu reflektiert. Festschrift für*

- Rudolf Dellsperger zum 65. Geburtstag*, vol. 73, Hrsg. Ulrich Gäbler, Martin Sallmann und Hans Schneider. Bern: Peter Lang. 243-255.
- Ritzmann-Blickenstorfer, Heiner. Hrsg. 1996. *Historische Statistik der Schweiz*. Zürich: Chronos Verlag.
- Rodax, Klaus. 1995. Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 20: 3-27.
- Rohlf, Carsten. 2011. *Bildungseinstellungen Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rossier, Claudia Zahner und Thomas Holzer. 2007. *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht*. Hrsg. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ruschin, Sylvia. 2004. *Chancengleichheit in der Wissensgesellschaft: Bilologisch-anthropologische Grundlage eines bildungspolitischen Ziels*. Münster: LIT Verlag.
- Sackmann, Reinhold und Ansgar Weymann. 2003. Internationalisierung von Bildungspolitik (Teilprojekt C 4). In: *Die Zukunft des Interventionsstaates (Bereich C)*. Bremen. 618-722
- SBF, Staatssekretariat für Bildung und Forschung. 2005. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) neue Fächerstruktur, pädagogische Ziele, Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase I*. Hrsg. EDK/ SBF. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- SBF, Staatssekretariat für Bildung und Forschung 2008. *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II*. Bern: EDK/SBF.
- Schimpel-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analyse zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636-669.
- Schlögl, Peter und Norbert Lachmayr. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). 2004. Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und des Österreichischen Gewerkschaftsbundes. Hrsg. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf): (öibf).
- Schneider, Thorsten. 2004a. Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: *Zeitschrift für Soziologie* 33: 471-492.
- Schneider, Thorsten. 2004b. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: *Generation und Ungleichheit*, Hrsg. Marc Szydlík. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 77-103.
- Schuler, Martin, Pierre Dessemontet, Christophe Jemelin, Alain Jarne, Natascha Pasche und Werner Haug. 2007. *Atlas des räumlichen Wandels der Schweiz*. Hrsg. Bundesamt für Statistik (BFS). Neuchâtel: Verlag Neue Zürcher Zeitung Zürich.
- Schuler, Martin, Pierre Dessemontet und Dominique Joye. 2005. *Die Raumgliederungen der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Sciarini, Pascal, Matthias Finger, Ural Ayberk und Carlos Garcia. 1994. *Die Kader der Schweizer Parteien*. Zürich: Seismo.
- SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 2010. *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Späni, Martina. 1999. Entkonfessionalisierungsbemühungen während der Helvetik, Schulreformen während der Mediation und Restauration. In: *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Hrsg. Lucien Criblez, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin. Bern: Peter Lang. 300-362.
- Stadler-Planzer, Hans. 2006. Geschichte der Kantonalen Mittelschule. In: *Geschichte und Geschichten der Urner Mittelschule*, Hrsg. Kantonale Mittelschule Uri. Altdorf: Kantonale Mittelschule Uri. 137-140.

- Stadler, Hans. 2011. Schulwesen. Kap. 1: Das Schulwesen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Bern: Historisches Lexikon der Schweiz.
- Stadler, Hansruedi. 2006. Die Emanzipation der Naturwissenschaften am Kollegi. In: *Geschichte und Geschichten der Urner Mittelschule*, Hrsg. Kantonale Mittelschule Uri. Altdorf: Kantonale Mittelschule Uri. 141-143.
- Stanat, Petra, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Thorsten Schneider, Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und M Weiss. 2002. *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Suchan, Birgit und Christina Wallern-Paschon. Hrsg. 2007. *PIRLS 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule. Ziele und Organisation, Methoden und Testaufgabenbeispiele*. Graz: Leykam Verlagsgesellschaft.
- suisse, année politique. Institut für Politikwissenschaft an der Universität Bern. 2007. Jahrbuch Schweizerische Politik. 46. Jahrgang.
http://www.anneepolitique.ch/aps_open/APS1973_I_8_a.html. (Stand: 02.06.2012).
- suisse, année politique. 2012. Angenommen: Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung. In: *Swissvotes. Die Datenbank der eidgenössischen Volksabstimmungen*, www.swissvotes.ch/db/votes/view/537/list. (Stand: 11.06.2012).
- Sutter, Eva, Katharina Belser, Martine Chaponnière und Yvonne Pesenti Salazar. 2005. Frauen Macht Geschichte. Zur Geschichte der Gleichstellung in der Schweiz 1848 – 2000.
http://www.frauenkommission.ch/geschichte_chronik_d.htm#download. (Stand: 17.07.2012).
- Thelen, Kathleen. 2003. How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis. In: *Comparative historical analysis in the social sciences*, Hrsg. James Mahoney, Dietrich Rueschemeyer und et al. Cambridge: Cambridge University Press. 444.
- Treiman, Donald J. 1970. Industrialization and Social Stratification. In: *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*, Hrsg. Edward o. Laumann. Indianapolis/New York.
- TVZ, Theologischer Verlag Zürich 2012. Die neue Übersetzung der Zürcher Bibel.
<http://www.tvz-verlag.ch/index.php?id=zh-bibel>. (Stand: 29.04. 2012).
- Universitätskonferenz, Schweizerische. 2011. SUK CUS. Schweizerische Universitätskonferenz. <http://www.cus.ch/wDeutsch/index.php?navid=1>. (Stand: 04.01.2011).
- von Muralt, Leonhard. 1972. Renaissance und Reformation. In: *Handbuch der Schweizer Geschichte*, vol. 1. Zürich: Verlag Berichthaus. 389-570.
- Voss, Thomas. 1997. Organisation. In: *Soziologie-Lexikon*, Hrsg. Gerd Reinhold, Siegfried Lamnek und Helga Recker. München: R. Oldenbourg Verlag. 476-481.
- Werle, Raymund. 2007. Pfadabhängigkeit. In: *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, Hrsg. Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 119-131.
- Wetzel, Anne. 2005. Das Konzept der Pfadabhängigkeit und seine Anwendungsmöglichkeiten in der Transformationsforschung. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Berlin.
- Weymann, Ansgar und Kerstin Martens. 2008. Internationalisierung der Bildungspolitik – Konvergenz nationaler Pfade? . In: *Transformation of the Golden-Age Nation-State*, Hrsg. Stephan Leibfried Achim Hurrelmann, Kerstin Martens, Peter Mayer. Frankfurt/New York: Campus.

- Witte, Johanna. 2006. Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Center for Higher Education Policy University of Twente, Twente.
- Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZRK, Zentralschweizer Regierungskonferenz. 2012. Grundlagen und Organisationen. (Stand: 08.06.2012).
- Zumstein, Urs. 2004a. *Kurzgeschichte der Goldauer Konferenz 1955-2003*. Sarnen: Goldauer Konferenz.
- Zumstein, Urs. 2004b. *Mitglieder der GK-Vollversammlung*. Sarnen: Goldauer Konferenz.

9 Abstract

Die pfadabhängige Entwicklung im schweizerischen Bildungssystem. Der Einfluss des Kulturkampfes auf das Zentralschweizer Bildungssystem, 1882 bis heute

Trotz grundlegender Reformen und Umstrukturierungen im schweizerischen Bildungswesen kooperieren die Zentralschweizer Kantone bis heute mit verschiedenen ehemaligen katholisch-konservativen Sonderbundskantonen. Bis 2000 wiesen die Zentralschweizer Kantone zudem mit die tiefsten Maturitätsquoten der Schweiz auf. Das führte zur Frage nach dem Zusammenhang zwischen konfessioneller (insbesondere katholisch-konservativer) Prägung und Bildungsbeteiligung. Dieser Konnex wurde in den 1960er und 1970er Jahren diskutiert, als das katholische Arbeitermädchen vom Land am stärksten von weiterführenden Ausbildungen ausgeschlossen war. Das lange Nachhallen katholisch-konservativer Einflüsse im schweizerischen Bildungswesen wird anhand des Pfadabhängigkeitskonzepts zur Entwicklung von Institutionen untersucht. Dabei rückt das Pfadende der Ablehnenden Haltung gegenüber höherer oder weiterführender Schulbildung, die in den katholisch-konservativen Kantonen vorherrscht, in den Mittelpunkt und wird empirisch überprüft.

Ausgehend vom Schulvogtreferendum von 1882 wird gezeigt, wie sich das Zentralschweizer Bildungssystem unter katholisch-konservativem Einfluss entwickelte. Da die katholische Kirche bis in die 1960er Jahre die Schlüsselpositionen im Zentralschweizer Bildungssystem innehatte, basiert die institutionelle Reproduktion auf Macht. Danach sind es Komplementaritätseffekte, die sich aus dem Funktionieren bestehender Kooperationen ergeben. Logistische Regressionsanalysen mit den PISA-Daten 2000 und 2006 zeigen, dass der Effekt der katholisch-konservativen Prägung des Schulsystems auf die Wahl einer allgemeinbildenden Schule auf Sekundarstufe II im Jahr 2000 noch nachzuweisen, im Jahr 2006 allerdings verschwunden ist. Das Ende des katholisch-konservativen Entwicklungspfades wird also ab 2000 virulent und konnte empirisch belegt werden.

Abstract:**Path-dependence in Swiss Education. The Influence of the Cultural Conflict on the Central Swiss Education System, 1882 to date.**

In spite of basic reforms in Swiss Education, Central Swiss cantons still cooperate with former Catholic-conservative ‚Sonderbund‘ cantons in educational matters. Until the year 2000, Central Swiss cantons have shown the lowest level in maturity exams in the whole of Switzerland. These observations have led to the question of the connection between religious influence and participation in upper-secondary education. These aspects formed a topic of discussion in the 1960s and 1970s when the average Catholic working girl from the countryside was generally excluded from upper-secondary education.

This paper examines the long-lasting effect of Catholic-conservative influences on Swiss education based on path-dependence of institutional reproduction. It focuses on the end of the path of Catholic-conservative educational animosity towards higher or further education which is examined empirically. Beginning with the referendum against educational centralism in 1882, the Central Swiss Education System developed in a Catholic-conservative manner. Since the Catholic church held all the key positions in the Central Swiss Education System, the path-dependent reproduction was based on power. Later on, the path-dependent reproduction changed from being power-based to complementary-based as a result of former cooperations.

Logistic regression analysis using PISA data from 2000 and 2006 shows that the effect of Catholic-conservative influence in the choice of general education at upper-secondary level was still visible in 2000 but had disappeared by 2006.

Institutional emergence and change can be shown after 2000 and could be proven empirically.

10 Lebenslauf

Judith Arnold, *1974 in Altdorf. Ausbildung zur Primarlehrerin Abschlussjahrgang 1995. Anschliessend während vier Jahren als Primarlehrerin in Silenen/UR tätig. Ab 1999 Studium der Soziologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte und Kriminologie in Zürich und Lausanne. Während des Studiums als Lehrerin auf allen Stufen der Volksschule tätig. Neben dem Studium Ausbildung und Tätigkeit als Museumspädagogin im Kultorama, Museum des Menschen, in Zürich. 2005 Studienabschluss als lic. phil. Seit 2006 tätig als Dozentin und seit 2007 als Leiterin des Fachbereichs Fachdidaktik/Fachwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Schwyz.